



HAL
open science

Joueuses d'instruments traditionnels. Apprentissage, socialisation professionnelle et genre dans les musiques traditionnelles en Grèce

Reguina Hatzipetrou-Andronikou

► **To cite this version:**

Reguina Hatzipetrou-Andronikou. Joueuses d'instruments traditionnels. Apprentissage, socialisation professionnelle et genre dans les musiques traditionnelles en Grèce. Sociologie. École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2018. Français. NNT: . tel-01979092

HAL Id: tel-01979092

<https://theses.hal.science/tel-01979092v1>

Submitted on 12 Jan 2019

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.

THÈSE DE DOCTORAT

de l'Université de recherche Paris Sciences et Lettres
PSL Research University

Préparée à l'École des hautes études en sciences sociales

Joueuses d'instruments traditionnels.
Apprentissage, socialisation professionnelle et genre
dans les musiques traditionnelles en Grèce.

École doctorale n°286

ÉCOLE DOCTORALE DE L'EHESS

Spécialité SOCIOLOGIE

Soutenue par REGUINA
HATZIPETROU-ANDRONIKOU
le 05 décembre 2018

Dirigée par Catherine MARRY

COMPOSITION DU JURY :

M. BONNÉRY Stéphane
Université Paris 8, Rapporteur

Mme RAVET Hyacinthe
Sorbonne université, Rapporteur

M. LALLEMENT Michel
CNAM, Membre du jury

Mme LEONTSINI Mary
Université nationale et capodistrienne
d'Athènes, Membre du jury

Mme MARRY Catherine
CNRS, Membre du jury

Mme RENNES Juliette
EHESS, Membre du jury

*Στη μνήμη της γιαγιάς Κατίνας, του παππού Βασίλη
και του δασκάλου μου Θωμά Γκίρμπα*

*À la mémoire de mes grands-parents Katina et Vassilis
et de mon instituteur Thomas Gkirmpas*

*...που με το ήθος και την αμέριστη αγάπη τους
μου έμαθαν ν'ανοίγω τα φτερά μου*

*... qui, par leur posture morale et leur amour entier,
m'ont appris à déployer mes ailes*

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Catherine Marry, qui m'a soutenue, accompagnée et dirigée tout au long de ce chemin avec un grand enthousiasme, une rigueur et une exigence intellectuelles qui n'ont pas leurs égales. Son amour pour la recherche est très contagieux et je ne la remercierai sans doute pas assez ici de me l'avoir transmis avec générosité et bienveillance, ainsi que de m'avoir transmis tant de savoir-faire et savoir-être de sociologue.

Merci à toutes les femmes instrumentistes, apprenties ou confirmées, qui ont accepté de m'accorder leur récit et leur histoire. Sans elles ce travail n'existerait pas. L'enquête de terrain a également bénéficié du soutien et de l'aide de nombreuses personnes et institutions : la famille Papastavrou, Ross Daly et Kelly Thoma, Eirini Zafiridi, Aggeliki Chliova, Natalia Kouremeti et ma famille m'ont permis d'avoir un toit lors de mes nombreux voyages en Grèce. L'École française d'Athènes a financé par une bourse d'un mois mon premier séjour à Athènes, l'EHESS le deuxième et le CMH un troisième. Enfin, les organisateurs de *Mousiko Horio* et plus particulièrement Thymios Atzakas m'ont accueillie à Agios Lavrentis.

Lors de mon parcours de doctorante, j'ai bénéficié de conseils, du suivi et d'encouragements de plusieurs enseignant.e.s et chercheur.e.s. Je voudrais remercier plus particulièrement ici celles qui ont ouvert la voie des travaux sociologiques sur genre et musique : Hyacinthe Ravet, pour avoir pris le temps de rencontrer la jeune étudiante en recherche de directrice de thèse que j'étais et pour la suite ; Marie Buscatto pour avoir été la première à discuter ce travail et pour avoir continué à le suivre et à l'accompagner. Merci à Mary Leontsini pour son soutien et pour les ponts qu'elle construit si bien entre la Grèce et la France dans la sociologie du genre et de la culture.

Le Centre Maurice Halbwachs et l'équipe Professions Réseaux Organisations à Jourdan, a été pour moi, durant toutes ces années, un lieu d'accueil mais aussi d'échanges stimulants et de soutien infaillible. J'en remercie tout particulièrement les deux directrices de l'équipe Catherine Marry et Sophie Pochic, ainsi que l'équipe administrative, Arlette Mollet, Solenne Bertrand et Isabelle Sylvestre. Le séminaire de l'équipe, les journées de Foljuif et l'atelier et le bureau des doctorant.e.s de l'équipe PRO m'ont beaucoup apporté et je suis particulièrement heureuse d'avoir prolongé les moments formels et informels du labo par des amitiés joyeuses avec Isabel Boni, Marion Charpenel, Hélène Demilly, Ines Espirito Santo, Bérengère Savinel, et Lise Mounier. À mes deux colocataires de bureau de cette dernière année de rédaction, Efi Markou et Rodrigo Yáñez Rojas : merci, pour les goûts de l'enfance et

l'amitié en partage. Merci, enfin, à l'équipe du 3^{ème} étage pour avoir rendu les pauses tellement chaleureuses.

Pour avoir rendu meilleures les conditions de ma vie au travail – à côté de la thèse –, merci à Chakib Hniki, Colin Giraud, Nicolas Divert et Gianni Gortan. Ma participation à quatre équipes de recherche m'a également permis de développer le goût de la recherche collective, pendant le parcours plus individuel de la thèse, grâce à des collaboratrices exceptionnelles que je remercie chaleureusement : Dimitra Papastavrou dans le projet *Kalanta*, Catherine Marry, Viviane Albenga et Ionela Roharik dans le projet « Genre et culture », Marie Buscatto et Mary Leontsini avec toutes les participant.e.s du PICS « Genre et critique d'art » et Hélène Périvier, Hyacinthe Ravet et Chiara Noe dans le projet ARDIS « Paravent ».

Deux autres espaces ont marqué ce parcours durant ces années par de la solidarité, des amitiés, des échanges scientifiques et militants, des informations et du partage, l'association EFiGiES (Association de jeunes chercheuses et chercheurs en études féministes, genre et sexualité) et la salle M de la BnF. Merci à toute la bande des efigistes, celles du bureau, de l'atelier « Genre et art », de l'atelier « Genre » et des co-organisatrices de la journée de novembre 2007 pour les échanges intellectuels, féministes et amicaux, autour de nos conditions doctorantes et des études sur le genre. Et plus particulièrement merci à Viviane Albenga, Laure Bereni, Peggy Bette, Soline Blanchard, Marion Charpenel, Béatrice de Gasquet, Bibia Pavard, Odile Steinauer et Mathieu Trachman. L'équipe de doctorant.e.s de la salle M de la BnF, et de sa « plage », avec ses rituels et sa bonne humeur m'a souvent donné du courage mais aussi de grand.e.s ami.e.s. Enfin, durant mes séjours en Grèce, j'ai pu également trouver des compagnon.ne.s de route avec qui échanger sur nos travaux respectifs lors de séances de travail ou de pauses : merci particulièrement à Konstantina Andrianopoulou, Leonidas Karakatsanis, Elena Mamoulaki, Kaiti Papari, Panos Poulos, et Dimitra Papastavrou. Un merci plus particulier à Kostis Kornetis pour avoir dès le début partagé avec moi ses connaissances et son enthousiasme en musique et en chansons.

Pour avoir participé à la finalisation du manuscrit de diverses manières, je remercie Maria Andronikou, Laure Bereni, Soline Blanchard, Marion Charpenel, Delphine Chedaleux, Alban Jacquemart, Soulis Kefala, Efi Markou, Theano Ntova, Dimitra Papastavrou, Bibia Pavard, Stefanos Poulis et Anne Revillard.

Merci à tous mes proches de m'avoir soutenue et supportée pendant toutes ces années et de m'avoir aussi, parfois, sortie du tourbillon de la thèse. Ces sorties ont été rendues plus

belles par le « rire des enfants » qui ont joyeusement agrandi le cercle et par les équipes du bal des pompiers et du « Nantes ».

Merci à mes ami.e.s surtout. Parmi elles et eux, mes remerciements les plus chaleureux vont à : Viviane Albenga pour les goûts partagés ; Laure Bereni pour le combat commun du « e » ; Soline Blanchard pour le soutien tennistique ; Pascal Bonnard pour les discussions littéraires ; Léna Bredoux pour son amour de la couleur violette ; Marion Charpenel pour avoir su voir « la thèse dans ma tête » ; Delphine Chedaleux pour toutes ses nuances ; Wassim El Goli pour sa tendresse ; Choukri Hmed pour l'instabilité à la plage ; Milena Jakšić pour sa généreuse (dé)mesure balkanique ; Nikos Kokkomelis qui sait que « tout n'était pas mieux avant » ; Julien Llanas pour son soutien enthousiaste ; Theano Ntova pour les cafés du samedi ; Bibia Pavard pour les filles uniques ; Stefanos Poullos pour le partage salonicien ; Anne Revillard pour son amitié magique ; Odile Steinauer pour les correspondances multiples ; Alkisti Tsampra pour la danse et pour « Chez Georges » ; Giorgos Vakalopoulos pour les tunnels en musique ; Ziad Wakim pour le sourire du « comme au... ». Pour leur présence malgré la distance, je remercie mes ami.e.s grec.que.s : Giannis Balabanidis, Eleni Chliova-Bitzani, Ismini Chliova-Bitzani, Eleni Dakou, Anna Karamali, Dimitris Mouzas, Fani Oflidou, Elli Pavloudi, Maria Simoglou, Nafsika Tsara, Natalia Zaferoglou et Maria Zografaki. Malgré d'autres distances, je tiens à remercier aussi Matthieu Biancucci, Claire Demonsant et mes « jumelles » Evi Lykou et Sandrine Nebout pour leur amitié.

Je crains que les mots ne soient insuffisants pour remercier ma famille à hauteur de ce que j'ai reçu et ressenti comme soutien de leur part. Je choisis donc la musique ici pour dire merci à : Maria Andronikou pour m'avoir donné la musique comme émotion personnelle et politique ; Apostolis Ververidis pour m'avoir transmis le plaisir de chanter en s'accompagnant de son jeu de clés ; Nikos Hatzipetrou pour avoir partagé sa passion de la musique et de l'attitude rock, dès le réveil ; Soulis Kefala pour m'avoir, depuis toujours, « chanté » l'Odyssée ; Elsa Paploudi pour sa joie de vivre pleine de rythme ; Lia Lazaridou et Aggeliki Chliova pour avoir toujours été celles qui dansaient et, respectivement, pour le meilleur *adventskalender* et le meilleur *melitzanaki*.

Cette thèse doit également beaucoup à mes familles françaises : à mes « grands-parents de Bordeaux », Jean et Thérèse Lascombe, dont la générosité ne cesse de m'émouvoir depuis le premier jour ; aux familles Lagarde et Jacquemart, ensuite. Je souhaite remercier en particulier : Colette Lagarde pour son soutien et pour les petites musiciennes ; la famille Favreau-Jacquemart, Camille, Guillaume, Gaspard et Charlotte, pour leur énergie pleine de

couleurs de tous les instants ; la famille Jacquemart-Froc, Jean, Solenne et Maïa, pour leur plaisir à jouer et à rire avec les mots. Pour leur soutien depuis « l'autre côté de la mer Égée » merci à la famille Jacquemart-Sankaya, Claude, Ülkü, Atlas et Nil. Enfin, je remercie mes deux familles gréco-françaises avec lesquelles nous grandissons ensemble : la famille Seguin-Logothetou, Alexandra, Christophe, Néphéli, Hadrien et Iason et la famille Savvidi, Gianna et Alexis.

Merci à Eleni Koutsomitrou pour son amitié, pour son sens de la formule, pour son incroyable capacité de toujours être là, de partager et de rendre toutes nos rencontres mémorables.

Ce travail n'aurait probablement pas été le même si Dimitra Papastavrou n'avait pas participé à toutes les étapes du processus comme interlocutrice privilégiée sur les sujets d'éducation musicale et comme collègue dans des projets de recherches que nous avons pensés ensemble. Mais mes remerciements les plus profonds lui sont ici adressés pour le partage de tout le reste et pour son soutien indéfectible, ses encouragements et nos fou-rires.

À Alban Jacquemart, je dois le plus grand des mercis pour avoir été là et pour avoir été lui « quand je doute, quand je tombe et quand la route est trop longue... ». Je le remercie pour sa patience, pour son soutien, pour sa passion du raisonnement sociologique qui a nourri bien des discussions passionnantes pendant toute la durée de cette thèse. Enfin, surtout, pour avoir écrit avec moi, à quatre mains, avec plein d'amour et d'humour, la fable de la tortue et du hérisson.

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Résumé

Cette thèse interroge les processus sociaux d'accès des femmes aux positions historiquement réservées aux hommes. En mobilisant la sociologie du genre, de la musique, de l'éducation et du travail, elle analyse l'entrée des femmes dans le monde des instrumentistes de musique traditionnelle en Grèce. À partir d'entretiens biographiques, d'archives, de sources institutionnelles et de données quantitatives, la thèse montre que la féminisation ces trente dernières années s'est appuyée sur deux processus : la formalisation de l'apprentissage instrumental, en particulier dans un cadre scolaire, et l'essor des opportunités d'emploi dans le milieu du renouveau de la musique traditionnelle. Ces transformations ont produit des reconfigurations des pratiques et représentations sexuées et une banalisation des trajectoires de femmes instrumentistes. Mais minoritaires dans un monde artistique dominé par les hommes, les femmes ne peuvent se maintenir dans la pratique musicale que sous conditions. Elles doivent cumuler des ressources et négocier les contraintes de genre pour parvenir à s'imposer. Analysant les évolutions des formes d'apprentissage et des mondes musicaux, cette thèse contribue ainsi à saisir les mécanismes de production des rapports de genre dans le marché du travail artistique.

Mots-clés

genre, féminisation, travail artistique, école, instrumentiste, musique traditionnelle, Grèce

ABSTRACT AND KEYWORDS

Female traditional instrumentalists. Learning, professional socialization and gender within Greek traditional music.

Abstract

This doctoral dissertation analyses the social processes enabling women to access historically male-dominated positions. Drawing on the sociology of gender, music, education and work, it explores women's entry into the world of traditional music instrumentalists in Greece. Based on biographical interviews, archives, institutional sources and quantitative data, the dissertation shows that feminization over the past thirty years has been fuelled by two processes: the formalization of instrumental learning, particularly in the school system, and the expansion of employment opportunities in the field of traditional music revival. These transformations have produced a reconfiguration of gendered practices and representations and a normalization of women instrumentalists' trajectories. However, as a minority in a male-dominated artistic world, women can maintain their musical practice only under certain conditions. They need to gather resources and deal with gender constraints to achieve success. By analysing the evolution of learning forms and musical worlds, this thesis thus contributes to understanding the mechanisms of production of gender relations in the artistic labour market.

Keywords

gender, feminization, artistic work, school, instrumentalist, traditional music, Greece

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Résumé et mots-clés	7
Abstract and keywords	8
Table des matières	9
Tables des illustrations et des encadrés	13
Règles de translittération	15
Introduction générale	17
1. Des « musiques traditionnelles » aux instrumentistes « traditionnel.le.s » : enjeux de définition	22
a. Quelle(s) musique(s) grecque(s) ?.....	23
b. Le style des paradosiaka et ses musicien.ne.s	25
2. Étudier la féminisation d'une profession artistique : de l'exclusion de la pratique à la pratique comme transgression.....	30
a. La dynamique de féminisation des professions.....	30
b. Une approche genrée de la musique.....	33
3. Démarche empirique et réflexivité : de l'apport des allers-retours.....	38
a. « Avant il n'y en avait pas », le point de départ d'une recherche sociologique	39
b. Partir à la recherche et à la rencontre des joueuses d'instruments traditionnels	40
c. Penser les contextes	44
d. Compter pour donner la mesure	45
e. Se re-situer.....	46
4. Plan de la thèse	47
Première partie – Transmissions : l'évolution des cadres d'apprentissage	49
Chapitre 1 – Le genre de l'apprentissage instrumental en Grèce au 20^{ème} siècle	51
1. Deux mondes inégalement ouverts aux femmes. Évolution des cadres d'apprentissage instrumental et genre (1870-1974)	51
a. La « tradition » de la musique « classique ».....	52
b. L'apprentissage informel et masculin de la musique traditionnelle.....	58
2. Des femmes avec des instruments traditionnels : des exceptions invisibilisées	65
3. Massification et féminisation des enseignements musicaux depuis 1974.....	71
a. L'explosion numérique des écoles de musique	72
b. La transformation de l'offre d'apprentissage de la musique traditionnelle.....	74
c. Une massification au bénéfice de la féminisation ?	77
Conclusion.....	80
Chapitre 2 – Les Écoles secondaires de musique. Une diffusion encadrée de la musique traditionnelle	81
1. Inventer un enseignement scolaire	82
a. Une école comme une autre ?.....	82
b. Un enseignement intensif de la musique.....	85
c. Une démocratisation de l'enseignement musical ou un élitisme scolaire ?	92

2. Définir et légitimer la musique traditionnelle	99
a. Fixer la définition de la musique traditionnelle.....	99
b. Une musique dominée mais légitimée	105
3. La constitution d'un marché du travail précaire et sous conditions.....	107
a. Une nouvelle catégorie enseignante jeune et précaire.....	108
b. Le primat du diplôme	112
Conclusion.....	115
Chapitre 3 – Apprendre la musique traditionnelle à l'école. Un cadre favorable aux filles ?	117
1. La contrainte scolaire : un moteur de l'égalité ?	120
a. Un cadre scolaire égalitaire	120
b. Découvrir l'instrument	122
c. Rapport à l'école et sociabilités adolescentes.....	126
d. Des enseignant.e.s « jeunes », « sympas », « motivé.e.s et motivant.e.s »	128
2. L'accès des filles à l'informel par l'école	133
a. Des filles traditionnellement exclues des apprentissages informels.....	133
b. « Essayer un peu tout » et « jouer tout le temps ».....	135
c. Premières socialisations professionnelles par et à l'école	138
Conclusion.....	146
Conclusion de la première partie	149
Deuxième partie – Transgressions : de l'accès des femmes aux carrières d'instrumentistes	151
Chapitre 4 – La construction sociale d'une vocation atypique	153
1. Des ressources « discrètes » à la transgression de genre.....	155
a. Une socialisation « de fille »	155
b. La construction d'un rapport conflictuel à la norme : l'expérience de la musique classique	157
c. Des modèles de mères atypiques	161
2. Entre transmission paternelle et soutien parental	165
a. Une transmission par les pères	166
b. Un soutien familial	170
3. Les ressorts sociaux de la vocation	175
a. La construction de la vocation par l'école.....	176
b. Le « coup de cœur pour un instrument » : échapper à son destin de genre et de classe	182
4. Devenir musicienne ? Les résistances familiales à la professionnalisation des filles dans la musique	188
a. Les résistances parentales.....	188
b. Déjouer les résistances, affirmer la vocation.....	193
Conclusion.....	195
Chapitre 5 – Devenir femme instrumentiste.....	199
1. Les ressources et les coûts d'entrée.....	201
a. De l'enseignant au « maître », le soutien à la professionnalisation.....	202
b. Ross Daly, la figure du mentor.....	206

c. Construction de l'image d'un milieu « moins sexiste » et des figures repoussoirs	210
2. Négocier les contraintes	213
a. Le genre en scène	214
b. Le défi de la conjugalité	220
c. L'impossible maternité ?	226
d. La non-mixité comme renversement du stigmaté ?	230
3. Les voies de la professionnalisation	233
a. Vivre de l'interprétation : des carrières « comme les hommes »	233
b. Enseigner et chanter : une carrière de femmes	235
c. Le jeu en amateur, une forme de mobilité de genre	237
Conclusion	239
Conclusion de la deuxième partie.	240
Troisième partie – Transformations : ce que les femmes font au monde des instrumentistes traditionnel.le.s	241
Chapitre 6 – Reconfigurations du sexe des instruments	243
1. La féminisation des instruments traditionnels par rapport aux instruments classiques et populaires	245
a. Mesurer la féminisation : enjeux méthodologiques	245
b. La musique traditionnelle : une féminisation exceptionnelle	248
2. Reconfiguration du sexe des instruments traditionnels	254
a. Les instruments qui résistent à la féminisation	255
b. Une féminisation liée à l'institutionnalisation de l'enseignement	257
3. Effets de la féminisation sur les représentations des musiciennes	260
a. L'invention d'instruments féminins ?	260
b. La neutralisation du sexe de l'instrument par l'école	264
c. Le maintien d'interdits pour les femmes	266
Conclusion	271
Chapitre 7 – Les trois temps de la féminisation de la tradition	275
1. Les pionnières dispersées	276
a. Entre ruptures et continuités	276
b. Vasiliki : « Tout s'est passé cette année-là dans ma vie »	279
2. Les <i>filles des paradosiaka</i>	281
a. Banalisation et incertitudes au cœur de l'institutionnalisation	281
b. Eleni : « Je me sentais chez moi dans ce milieu »	283
c. Dora : Voyager avec et par la musique	287
3. Les périphériques et leurs ressources	290
a. L'entrée par des mondes parallèles	290
b. Artemi : « J'ai trouvé le sens de ma vie »	292
Conclusion	296
Conclusion de la troisième partie	298
Conclusion générale – Jouez, les filles !	301
1. Apprendre et jouer, les possibilités du devenir femme instrumentiste	301
2. Le genre entre éducation musicale et travail artistique	303
3. Perspectives de recherche	306

Sources.....	309
Bibliographie.....	313
Annexes	329

TABLES DES ILLUSTRATIONS ET DES ENCADRÉS

ILLUSTRATIONS

Illustration 1 Areti Ketime, Stade olympique d’Athènes, août 2004.	17
Illustration 2 Couverture du magazine fROOTS, mars 2013.	18
Illustration 3 Capture d’écran du clip « Erotokritos. Paizoume oikologika ».....	20

TABLEAUX

Tableau 1 Présentation des enquêtées	43
Tableau 2 Répartition des enseignant.e.s dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1910 à 1947	53
Tableau 3 Grade des enseignant.e.s dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1910 à 1947	54
Tableau 4 Répartition des élèves dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1910 à 1947	55
Tableau 5 Répartition des élèves dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1967-2011	78
Tableau 6 Emploi du temps des matières d’enseignement musical des Collèges de musique (1991)	87
Tableau 7 Emploi du temps des matières d’enseignement musical des Collèges de musique (1995)	88
Tableau 8 Emploi du temps des matières d’enseignement musical des Lycées de musique (1995)	88
Tableau 9 Emploi du temps des matières d’enseignement musical des Collèges de musique (2015)	90
Tableau 10 Emploi du temps des matières d’enseignement musical des Lycées de musique (2015)	91
Tableau 11 Candidatures aux postes d’enseignant.e.s (contractuel.le.s et vacataires) selon l’instrument et le sexe (2010-2015)	250
Tableau 12 Choix féminins et masculins par famille d’instruments (2010-2015).....	253
Tableau 13 Taux de féminisation des candidatures par famille d’instruments (2010-2015). 253	
Tableau 14 Candidatures selon le sexe et l’instrument traditionnel (2010-2015).....	254

Tableau 15 Structure qualifications/expérience par sexe aux premières places des classements (2010-2015).....	272
---	-----

GRAPHIQUES

Graphique 1 Taux de féminisation des élèves du Conservatoire d'Athènes (1910-2010).....	78
---	----

ENCADRÉS

Encadré 1 Sources sur les instrumentistes traditionnels.....	61
Encadré 2 Aspasia Papadaki, joueuse de kritiki lyra, née en 1932	67
Encadré 3 L'examen d'entrée dans les ESM	83
Encadré 4 De père en fille, l'histoire d'Olga.....	172
Encadré 5 La base de données des candidatures enseignantes (2010-2015).....	245

CARTES

Carte 1 Les Écoles secondaires de musique en Grèce (2017-2018).....	94
Carte 2 Écoles secondaires de musique par décennie de création (1988-2017).....	95
Carte 3 Instrument de référence traditionnel par École secondaire de musique (2017-2018).....	104

RÈGLES DE TRANSLITTÉRATION

Le système de translittération du grec moderne utilisé dans ce texte est présenté ci-dessous. Différentes normes existent concernant la translittération du grec moderne privilégiant plutôt l'orthographe, plutôt la phonétique ou associant les deux. Le système utilisé ici est un mélange des deux qui tend néanmoins vers l'orthographe. En plus des lettres de l'alphabet les principaux digrammes et leur prononciation sont présentés ici. L'accent tonique n'est pas représenté dans le système choisi.

Écriture grecque	Écriture latine dans la thèse	
Alphabet		
A, α	A, a	
B, β	V, v	
Γ, γ	G, g	
Δ, δ	D, d	
E, ε	E, e	
Z, ζ	Z, z	
H, η	I, i	
Θ, θ	Th, th	
I, ι	I, i	
K, κ	K, k	
Λ, λ	L, l	
M, μ	M, m	
N, ν	N, n	
Ξ, ξ	X, x	
O, ο	O, o	
Π, π	P, p	
P, ρ	R, r	
Σ, σ	S, s	
T, τ	T, t	
Y, υ	Y, y ou u	
Φ, φ	F, f	
X, χ	H, h	
Ψ, ψ	Ps, ps	
Ω, ω	O, o	
Digrammes		Prononciation
Aι, αι	Ai, ai	Ai
Aυ, αυ	Au, au	Af / Av
Eι, ει	Ei, ei	I
Eυ, ευ	Eu, eu	Ef / Ev
Oι, οι	Oi, oi	I
Oυ, ου	Ou, ou	Ou
Mπ, μπ	Mp, mp	B / Mb
Nτ, ντ	Nt, nt	D / Nd

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le 13 août 2004, à l'occasion des Jeux olympiques d'Athènes, un spectacle est organisé en prélude à la cérémonie d'ouverture et retransmis en direct à la télévision. Nikos Aliagas, le présentateur, annonce la « petite Areti » ou « Aretoula », de son diminutif en grec. S'avance alors, dans le stade comble, une jeune fille de 15 ans habillée en blanc et qui chante la chanson *Mes stou Aigaiou ta nisia* [Dans les îles de la mer Égée] en s'accompagnant en solo au *santouri*¹. Cette jeune fille est Areti Ketime, née en 1989, déjà connue auprès du public grec pour avoir joué en 2002, à l'âge de 12 ans, dans des concerts de Giorgos Ntalaras, un chanteur très populaire de variété grecque.



Illustration 1 Areti Ketime, Stade olympique d'Athènes, août 2004.

Dans son numéro de mars 2013, le magazine britannique *fROOTS* met en couverture Martha Mavroidi, tenant une *lavta* électroacoustique de sa propre conception. Le titre accompagnant le nom de la musicienne sur la couverture est « Balkan music's rising star [La star montante de la musique balkanique] »². Le magazine *fROOTS*, qui porte le sous-titre « The essential folk, roots and world music guide [Le guide essentiel des musiques folk, *roots* et du monde] », est un magazine diffusé internationalement parmi les plus reconnus dans le monde de la *world music* ou des « musiques du monde ». Martha Mavroidi est interviewée dans le magazine pour la sortie de son dernier album, *Portaki*, et à l'occasion de son concert

¹ Les noms grecs translittérés en alphabet latin (voir les règles de translittération au début du texte) des instruments traditionnels sont utilisés tout au long de cette thèse. Se référer à l'annexe 2 de présentation des instruments à la fin pour une courte description et une photo de chaque instrument.

² Toutes les traductions de l'anglais et du grec vers le français dans la thèse sont les miennes, sauf mention contraire.

avec son groupe *Martha Mavroidi Trio* au festival international Womex Globalkan Scene en 2012 à Thessalonique.



Illustration 2 Couverture du magazine fROOTS, mars 2013.

Ces deux moments de présentation et de reconnaissance internationales de deux femmes grecques joueuses professionnelles d'instruments traditionnels illustrent le sujet de cette thèse : le récent accès des femmes à une pratique musicale auparavant exclusivement masculine, à savoir le jeu d'instruments traditionnels. Les cas d'Arete Ketime et de Martha Mavroidi présentés ici sont certes des moments de visibilité exceptionnelle de deux musiciennes et ne sont représentatifs ni des carrières des instrumentistes traditionnel.le.s, hommes ou femmes, en Grèce, ni de la réalité de leur visibilité sur la scène musicale grecque. Mais ces cas répondent par l'affirmative simultanément à deux questions, qui m'ont été couramment posées lorsque je présentais le sujet de ma thèse, en France ou en Grèce, à des personnes non initiées à ces musiques : « combien y en a-t-il ? » et « sont-elles connues ? ».

Un troisième exemple permet de contourner le risque de focalisation sur les exceptions et de considérer plus largement la *place* qu'occupent les femmes instrumentistes *parmi* les musicien.ne.s¹. En 2011, 77 artistes sous la direction artistique de Thanassis Gkikas participent à un clip collectif, à la manière des chansons humanitaires apparues dans les

¹ On peut distinguer deux sous-catégories de musicien.ne.s : les instrumentistes (majoritairement des hommes) et les chanteurs.euses (majoritairement des femmes et majoritaires parmi les musiciennes).

années 1980, portant un message en faveur de l'écologie, de la protection des forêts contre les incendies et de la mobilisation collective, intitulé « *Erotokritos*¹. *Paizoume oikologika* [Erotokritos. Nous jouons de manière écologique] »². Comme on peut le voir dans la mosaïque de 32 images uniquement composée d'instrumentistes ci-après, qui est une capture d'écran du clip, les instruments représentés sont des instruments de musique classique et ancienne (quatuor à cordes, viole de gambe), de musiques populaires comme le rock ou le jazz (guitare électrique, saxophone, batterie) ou de musique traditionnelle grecque (*mantolino*, *laouto*, *kritiki lyra*, *gkaïnta*, percussions traditionnelles comme le *ntaouli*, etc.). Le clip fait apparaître 72 musicien.ne.s au total issu.e.s de différents univers musicaux grecs. Ils et elles sont 35 chanteurs et chanteuses (dont 18 femmes) et 37 instrumentistes (dont 5 femmes, l'une d'entre elles apparaît également parmi les chanteuses). Les femmes instrumentistes sont donc rares par rapport aux femmes chanteuses et les cinq femmes du clip sont joueuses d'instruments classiques (une violoncelliste) ou traditionnels (une joueuse de *mantolino*, une de *kritiki lyra*, une de percussions traditionnelles et enfin une de *lavta* électroacoustique). Les musicien.ne.s classiques étant peu représenté.e.s dans ce clip, la plupart des femmes instrumentistes visibles sont donc des *joueuses d'instruments traditionnels*. Elles sont néanmoins nettement moins nombreuses que les hommes instrumentistes traditionnels (12).

¹ *Erotokritos* est une épopée écrite en vers, en dialecte crétois, par Vitsentzos Kornaros, probablement au 17^{ème} siècle et dont la première édition date de 1713. Le poème a été mis en musique et est chanté notamment en Crète, faisant partie du répertoire populaire crétois. L'enregistrement par le chanteur crétois Nikos Xylouris en 1976 d'une longue partie du poème avec les arrangements de Hristodoulos Halaris l'a rendu populaire dans une plus large partie de la Grèce. Le clip vidéo reprend quelques-uns parmi les vers les plus connus d'*Erotokritos*.

² Titre complet : *Erotokritos. Paizoume oikologika, zoume logika, energoume omadika* [Nous jouons de manière écologique, nous vivons de manière rationnelle, nous agissons collectivement]. Lien de la vidéo sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=UEL_sIPBuns.



Illustration 3 Capture d'écran du clip « Erotokritos. Paizoume oikologika »

En effet, les femmes joueuses d'instruments traditionnels sont rares et la pratique instrumentale féminine en général est minoritaire, peu visible et récente. Le jeu d'instruments de musique est « une affaire d'hommes » s'inscrivant au carrefour de multiples « interdits » sociaux imposés aux femmes dans le système de genre¹. Ces interdits sont constitutifs de la construction sociale et symbolique des inégalités entre les femmes et les hommes. Ils concernent simultanément l'interdit anthropologique d'utilisation des « outils et des armes »², l'accès très restreint des femmes à la technique puis la technologie³, la division privé-public¹,

¹ Par système de genre on entend ici « un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) », Laure BERENI, Sébastien CHAUVIN, Alexandre JAUNAIT, Anne REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2012 [2008], p. 10.

² Dans son article intitulé « Les mains, les outils, les armes », Paola Tabet affirme que « pour démontrer cette thèse [l'existence de la domination masculine], mon terrain d'analyse privilégié sera celui des instruments ». Si le mot « instruments » fait référence ici aux outils et/ou aux armes pour démontrer que la domination des hommes sur les femmes s'est notamment construite autour du monopole masculin des armes et des outils, c'est-à-dire du contrôle des instruments de production, elle évoque la possibilité d'étendre cette démonstration à d'autres domaines. Il est ainsi frappant de voir que concernant la pratique de la musique, le chant est accepté pour les femmes mais le jeu d'instruments doit être cantonné au jeu dans le privé ou ne concerne que des petites percussions d'accompagnement du chant. Cela rappelle ainsi « que l'emploi et le contrôle des outils par les femmes sont limités de façon précise, ce qui prouvera que ce sont les outils qui déterminent l'attribution des différentes activités aux femmes ou leur exclusion ». Paola TABET, « Les mains, les outils, les armes », *L'Homme*, vol. 19, n° 3-4, 1979, p. 5-61, p. 13.

³ Danielle CHABAUD-RYCHTER, Delphine GARDEY (dir.), *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2002.

le contrôle du corps des femmes² et - en lien avec la dichotomie privé-public - la dévalorisation par la sexualisation des corps des femmes dans l'espace public. Enfin, la division genrée création-procréation qui pèse sur la création artistique des femmes, ainsi que l'invention du « génie »³, figure masculine de l'exception artistique, ajoutent des obstacles conséquents aux pratiques artistiques féminines, à leurs carrières et à leur renommée. La somme de ces interdits, dont la force est d'autant plus grande qu'ils sont avant tout symboliques et implicites par leur co-construction même avec le système de genre, a longtemps empêché et empêche encore la plupart des femmes de les *transgresser* et de devenir musiciennes instrumentistes professionnelles.

La présente recherche se propose d'analyser les conditions sociales de la transgression de ces interdits à travers une sociologie de l'accès des femmes au jeu d'instruments traditionnels en Grèce attentive aux évolutions des contextes d'apprentissage, aux dispositions individuelles et à l'espace des possibles professionnels qui se sont ouverts à elles. L'étude de cette féminisation est d'autant plus riche pour comprendre ces trajectoires transgressives qu'elle est inédite dans le monde des musiques traditionnelles et populaires. De fait, l'entrée puis l'augmentation du nombre de femmes instrumentistes dans la musique classique sont établies dans plusieurs pays occidentaux et la reconfiguration des inégalités de genre y a été analysée⁴. Cependant, dans les musiques traditionnelles et populaires, le nombre de femmes instrumentistes reste très faible. En France, elles ne sont que 8 % dans les musiques

¹ Sur les fondements philosophiques et politiques de cette partition public/hommes et privé/femmes dans le cas français, voir Geneviève FRAISSE, *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard, 1995 [1989].

² Appropriation rendue possible par ce que la théoricienne Carol Pateman désigne comme le « contrat sexuel » au fondement des sociétés contemporaines (Carole PATEMAN, *Le contrat sexuel*, Paris, La Découverte, 2010 [1988]). Cette appropriation individuelle et collective du corps des femmes par les hommes est également au centre du concept de « sexage » développé par Colette Guillaumin. Voir Colette GUILLAUMIN, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes, 1992.

³ Sur les fondements sexués de la catégorie de « génie », voir notamment Linda NOCHLIN, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de grands artistes femmes », in Linda NOCHLIN, *Femmes, art et pouvoir, et autres essais*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, 1993 [1971].

⁴ Voir les travaux de Hyacinthe Ravet sur les musiciennes d'orchestre en France, mais aussi l'article de Claudia Goldin et Cecilia Rouse sur l'impact des auditions à l'aveugle dans les grands orchestres permanents états-uniens sur le recrutement de femmes, qui met au jour la discrimination indirecte dont sont victimes les musiciennes dans les concours d'orchestre quand elles ne sont pas anonymisées. À titre de comparaison avec la France, le taux de féminisation d'un des deux orchestres nationaux grecs pour l'année 2013 était de 28 %, alors qu'en France ce taux est d'environ 33 % dans les orchestres permanents, et les écarts des taux de féminisation par pupitre sont semblables à ceux des orchestres français. Hyacinthe RAVET, *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Autrement, 2011, Claudia GOLDIN, Cecilia ROUSE, « Orchestrating impartiality: The impact of 'blind' auditions on female musicians », *The American economic review*, vol. 90, n° 4, 2000, p. 715-741.

populaires, définies par opposition à la musique classique¹, et à peine 4 % dans le jazz². En Grèce, il n'y a pratiquement pas de femmes instrumentistes dans les musiques populaires. Mais parmi les instrumentistes traditionnel.le.s, les femmes sont plus nombreuses depuis la fin des années 1990 ; si aucun chiffre officiel n'est disponible, nous verrons dans la thèse que des estimations permettent d'établir un taux de féminisation autour de 30 % chez les plus jeunes. Si elles restent donc une minorité, cette recherche s'attache à comprendre comment et pourquoi cette féminisation significative a pu être possible, alors que les univers musicaux autres que la musique classique résistent à l'entrée des femmes instrumentistes.

1. Des « musiques traditionnelles » aux instrumentistes « traditionnel.le.s » : enjeux de définition

Les musiques grecques et la « grécité » des musiques sont depuis l'établissement de l'État grec en 1830 (et même avant, pendant la construction des discours et des luttes pour la création d'un État grec indépendant) objets de controverses incessantes. Si les questions de la langue, de la religion et l'élaboration de la continuité du récit historique national ont été les piliers de la construction de l'État-nation, la musique mais aussi les danses et les coutumes ont été partie prenantes de ces débats. La question de la définition de la nation grecque est l'objet de tensions dans les discours intellectuels et politiques. Sans revenir sur la socio-histoire de ces débats et leur confrontation aux pratiques, il est important de noter que ceux-ci sont traversés par une tension constante autour de la définition de l'identité grecque et de ses expressions culturelles, tiraillées entre Occident et Orient, entre orientalisme³ et occidentalisme et entre balkanisme⁴ et occidentalisme. Cette tension est réactualisée et revisitée à nouveaux frais régulièrement pendant toute l'histoire de l'État grec moderne tant par le « regard extérieur », c'est-à-dire des grandes puissances occidentales, que par les élites politiques et culturelles locales qui la coproduisent⁵. Parmi les discours savants qui

¹ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, « La division sexuelle du travail chez les musiciens français », *Sociologie du travail*, vol. 45, n° 3, 2003, p. 361-384.

² Marie BUSCATTO, « Tenter, rentrer, rester : les trois défis des femmes instrumentistes de jazz », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, p. 87-108.

³ Edward SAID, *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.

⁴ Maria TODOROVA, *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford university press, 2009[1997].

⁵ Nous reprenons ici le schéma proposé par Nadège Ragaru dans sa recension critique du livre de Maria Todorova, à l'occasion de sa traduction en français, sur la construction sociale des représentations sur les

contribuent depuis l'intérieur comme depuis l'étranger à ces débats, on trouve principalement ceux des historien.ne.s et ceux des études folkloriques, *laografia* en grec, devenus par la suite la discipline anthropologique¹.

Poser rapidement ce contexte permet de comprendre comment la musique se trouve également prise dans ces controverses, tant en termes de discours que de pratiques. Dans le cadre de cette thèse, l'étude de la féminisation du jeu d'instruments traditionnels appelle une définition préalable des « instruments traditionnels » et du contexte historique, social et musical dans lesquels elle s'inscrit.

a. Quelle(s) musique(s) grecque(s) ?

La présente recherche, conduite de la fin des années 2000 à aujourd'hui, concerne des femmes joueuses d'une variété d'instruments qui sont couramment désignés comme « traditionnels » par les instrumentistes eux-mêmes et elles-mêmes. Le terme « traditionnel » devient une catégorie musicale à partir des années 1980 à l'occasion d'un mouvement de renouveau. Pour en saisir les frontières, il convient donc de replacer les « musiques traditionnelles » dans le paysage musical grec.

L'ethnomusicologue Eleni Kallimopoulou a cartographié le marché grec contemporain de la musique, en dehors des musiques traditionnelles, comme suit : « une grande part est occupée par la musique pop grecque, une forme hybride alliant des paroles grecques avec des influences pop-rock occidentales et/ou des éléments orientaux – principalement égyptiens et arabesques turques². La musique populaire (*laïko*) occupe une place centrale également, cette musique occupant un espace allant de ce qui est considéré comme un style plus authentique et en quelque sorte une suite du *rempetiko*, jusqu'à une version plutôt proche de la pop grecque

Balkans, Nadège RAGARU, « Compte rendu : Todorova, Maria, *Imaginaire des Balkans*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2011 », *Revue française de science politique*, vol. 62, n° 2, 2012, p. 316-318.

¹ Les études folkloriques [*laografia*] ont été depuis le 19^{ème} siècle les premières à étudier les traditions et coutumes du peuple grec. Elles constituent ainsi, malgré leur ethnocentrisme et leur soumission à l'objectif idéologique de construction d'une identité nationale grecque, une des principales composantes de la constitution de la discipline anthropologique en Grèce. Cf. Alki KYRIAKIDOU-NESTOROS, *I theoria tis ellinikis laografias [La théorie du folklorisme grec]*, Athènes, Idryma neoellinikou politismou kai genikis paideias, 1978, Euthymios PAPATAXIARCHIS, « I koinoniki anthropologia sti metapolemiki Ellada [L'anthropologie sociale dans la Grèce d'après-guerre] », in Ioanna LAMPIRI-DIMAKI (dir.), *Koinonikes epistimes kai protoporia stin Ellada 1950-1967 [Les sciences sociales et l'avant-garde en Grèce 1959-1967]*, Athènes, Gutenberg-EKKE, 2003, p. 115-154, Michael HERZFELD, *Ours once more. Folklore, ideology and the making of modern Greece*, New York, Pella, 2007 [1986].

² N.D.L.A. À propos du style *arabesque* dans la musique populaire turque contemporaine voir le livre de Martin STOKES, *The arabesk debate : Music and musicians in modern Turkey*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

décrite ci-dessus. La pop grecque et le *laïko* ont leur propre *star-system* ainsi qu'une industrie florissante de divertissement en *nightclubs*. *Entehno*¹ (signifiant littéralement 'artistique') est un genre de musique d'auteur qui combine des éléments de musique savante occidentale avec de formes musicales grecques et de la poésie. Les exemples les plus représentatifs de cette musique sont des compositeurs ayant suivi une formation de musique classique comme Mikis Theodorakis et Manos Hatzidakis. L'héritier de ce style est la 'chanson grecque de qualité' (*poiotiko tragoudi*), par opposition à 'chanson commerciale' (*emporiko tragoudi*) – même si ces frontières peuvent s'avérer relativement floues – et connaît également un succès considérable, surtout auprès d'un public de milieu urbain ayant un goût musical cultivé. On peut également ajouter à ces styles une variété de styles musicaux étrangers, notamment anglais et américains (rock, pop, jazz et plus récemment les musiques du monde dit *ethnik*) ainsi que, pour un public beaucoup plus restreint, la musique classique européenne »². Ce cadrage lui permet de poursuivre sur la place des musiques traditionnelles dans le marché grec de la musique comme étant « relativement restreinte mais solide »³.

Les contours de la catégorie « musiques traditionnelles » en Grèce autour des années 2010 peuvent être définis par les styles musicaux qui la composent, les lieux et pratiques de leur production et les instruments de musique. Le terme « musiques traditionnelles » est utilisé au pluriel ici dans son acception française comme catégorie utilisée pour classer les styles⁴ musicaux⁵. Ce terme utilisé à partir des années 1980 en France comme en Grèce connaît néanmoins des dénominations plus ou moins strictes ou élargies et évoluant avec le temps telles que « musiques de traditions orales », « musiques du peuple » rurales ou urbaines, « musiques folkloriques », « musiques extra-européennes », « musiques de

¹ N.D.L.A. À propos du *entehno* voir également le travail de Dimitris Papanikolaou qui traduit le terme grec par *art popular* en anglais, que l'on pourrait traduire en artistique populaire ou savant populaire en français. Dimitris PAPANIKOLAOU, *Singing poets. Literature and popular music in France and Greece*, Londres, Legenda, 2007.

² Eleni KALLIMOPOULOU, *Paradosiaka : Music, meaning and identity in modern Greece*, Aldershot, Ashgate, 2009, p. 3.

³ *Ibid.*

⁴ Le terme *genre musical* n'est pas utilisé dans ce texte pour éviter la confusion avec le concept de genre qui est au fondement de l'analyse de cette recherche. Le terme *style* le remplace principalement et les termes *univers* ou *milieu* seront également utilisés quand la référence concerne non seulement le *style* mais également les musiciens et musiciennes, les lieux et les pratiques musicales.

⁵ L'enquête Pratiques culturelles des Français propose une classification par « genres musicaux » écoutés, joués etc. Le titre complet de la catégorie dans l'enquête est « Musiques du monde ou musiques traditionnelles » incluant ainsi des musiques de traditions françaises et internationales ainsi que leurs renouveaux ou revisites par la traduction du label *world music* par *musiques de monde*. Le terme musiques traditionnelles est également utilisé en France par des musiciens et musiciennes, les organismes de formation et de certification et des intermédiaires culturels tels que les producteurs, les programmeurs, les organisateurs ou la presse spécialisée. Cf. Anne-Cécile NENTWIG, *Jouer son monde. Sociologie des musiciens traditionnels amateurs*, Paris, L'Harmattan, 2016.

traditions locales », etc. Les « musiques traditionnelles » grecques comprennent un large spectre d'influences de styles musicaux anciens ainsi que de leurs revisites ou renouvelés depuis les années 1970. Leur classification établie ici reprend des catégories co-construites historiquement par des spécialistes de la musique et/ou des intermédiaires culturels du monde de la musique. Ces catégories portent les traces de débats et d'enjeux idéologiques et politiques autour de la construction de l'identité nationale grecque, mais aussi de la définition de « peuple » et de « populaire » vues par les élites intellectuelles et politiques, oscillant entre les « pièges » du populisme et du misérabilisme¹.

b. Le style des paradosiaka et ses musicien.ne.s

Selon Eleni Kallimopoulou, le mouvement de renouveau des musiques traditionnelles qui émerge à partir des années 1980, appelé *paradosiaka*, « incarne un style musical urbain qui a émergé dans la Grèce post-dictatoriale en raison de l'intérêt renouvelé qu'une partie de la jeunesse athénienne trouvait à explorer et à mettre en valeur diverses traditions musicales de la Grèce et de l'Asie Mineure. L'importation et l'appropriation de nombreux instruments 'orientaux' que l'on trouvait à l'époque principalement en Turquie furent un élément central de ce style. Ceci a entraîné la formation d'un style musical syncrétique fondé sur une variété de styles et de répertoires urbains et ruraux de Grèce et de Turquie. Il incorpore également des compositions nouvelles, de l'improvisation et des expérimentations avec les techniques de jeu des instruments orientaux »².

Ce renouveau de la musique traditionnelle en Grèce émerge dans les années 1980 à Athènes. Pendant la dictature des Colonels (1967-1974), des musicien.ne.s proches de la gauche grecque commencent à utiliser des instruments, des rythmes ou des mélodies traditionnelles et populaires. La jeunesse qui se mobilise contre la dictature compose un répertoire associé à cette résistance fait de chansons de Mikis Theodorakis, utilisant le *mpouzouki* dans ses compositions, de chansons de *rempetiko* et des chansons traditionnelles, notamment crétoises, chantées par Nikos Xylouris, par exemple. Après la chute de la dictature en 1974 puis avec l'arrivée au pouvoir du parti socialiste en 1981, les musiques populaires et

¹ Cette formulation que nous empruntons à Claude Grignon et Jean-Claude Passeron peut s'appliquer aux discours savants sur le « peuple » et le « populaire » au-delà de la littérature et de la sociologie étudiées dans leur travail. Claude GRIGNON, Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil/Gallimard, 1989.

² Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 1.

le *dimotiko* connaissent une diffusion large avec des concerts, des enregistrements ou des rééditions discographiques et une réinterprétation par des mouvements de renouveau : d'un côté, un renouveau du *rempetiko*¹ dès les années 1970 ; et de l'autre le renouveau de la musique traditionnelle, ou *paradosiaka*, au milieu des années 1980. Ce second renouveau se constitue par l'hybridation de certains répertoires et instruments de trois univers musicaux préexistants : le *dimotiko* de certaines régions, le *smyrnaiiko* et la musique savante ottomane.

Le *dimotiko*² [*tragoudi*], qui signifie « chanson populaire », renvoie à l'ensemble des musiques rurales de tradition orale. Ce terme regroupe toutes les traditions musicales des régions de la Grèce et des régions où des populations grecques ont vécu jusqu'aux premières décennies du 20^{ème} siècle³. Les chansons et musiques de *dimotiko*, ainsi que les danses qui leurs sont associées, sont celles jouées dans les contextes et occasions formelles de la vie rurale, telles que les fêtes religieuses et les fêtes des saints patrons des églises, les rituels associés au cycle de la vie (naissance, baptême, mariage, décès), ou dans les contextes informels tels que la vie du *kafeneio* [cafés]⁴ ou des activités de travail. Le *dimotiko* est encore présent en Grèce aujourd'hui sous différentes formes. Parmi ses fonctions premières, on le retrouve encore dans les fêtes-bals de villages appelées *panigyria* ainsi que dans les fêtes de mariage célébrés en milieu rural et en milieu urbain. De plus, suivant le mouvement de l'exode rural, des musiciens de *dimotiko* se sont installés dans les grandes villes et jouent dans des *nightclubs*, qui ressemblent à ceux où l'on peut écouter du *laïko* ou de la *pop* grecque, s'adressant à un public populaire issu de la ruralité. Ainsi à Athènes ces musiciens sont notamment dans des *clubs* de *neo-dimotiko* reprenant des musiques de la Grèce continentale ou spécialisés dans la musique crétoise. Les collections d'enregistrements de chansons traditionnelles par des folkloristes puis des ethnomusicologues ont également transformé le *dimotiko* en objet d'étude. Ces enregistrements ont donné lieu à des éditions discographiques et à des reproductions lors de concerts ou d'enregistrements de disques.

¹ Dafni TRAGAKI, *Rebetiko worlds. Ethnomusicology and ethnography in the city*, Newcastle, Cambridge scholars publishing, 2007.

² Eleni KALLIMOPOULOU, « Dimotiko », in David HORN, John SHEPHERD, Paolo PRATO (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 201-208.

³ Elle comprend donc en plus des régions à l'intérieur des frontières de la Grèce actuelle, également des traditions musicales de régions actuellement en Turquie comme l'Asie Mineure, la Cappadoce, la région d'Istanbul, la Thrace orientale, le pourtour de la Mer Noire, et les régions limitrophes aux frontières nord du pays, c'est-à-dire le sud de la Bulgarie, de la Macédoine et de l'Albanie.

⁴ Les cafés sont des espaces de rencontre surtout entre hommes participant aux sociabilités dans l'espace public de la vie au village.

Les *paradosiaka* s'inspirent également du *smyrniiko*, inscrit dans les traditions de musiques populaires urbaines. Elles comprennent le *smyrniiko*¹, le *rempetiko*² et le *laïko*³. *Smyrniiko* fait référence aux musiques et chansons populaires associées à la communauté grecque orthodoxe des grandes villes de l'Empire ottoman, telles que Smyrne⁴, Constantinople⁵ ou Thessalonique⁶. Ce style s'est développé entre le milieu du 19^{ème} siècle et jusqu'en 1923 dans ces villes, puis en Grèce à Athènes et Thessalonique jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle. L'émergence et le développement de ce style musical tient à la constitution d'un milieu du divertissement dans ces trois grandes villes et a profité également du développement de l'industrie discographique. Les instruments centraux de ce style sont le violon, le *santouri*, le *mantolino* et la guitare, mais d'autres instruments sont également présents. Le *rempetiko* émerge dans les milieux marginaux des grands ports de Grèce, et notamment Le Pirée et Thessalonique à la toute fin du 19^{ème} siècle et jusque dans les années 1950. Souvent comparé dans la littérature internationale au *blues* ou au *fado*, il a comme principale caractéristique musicale la centralité du *mpouzouki* comme instrument mélodique accompagnant le chant. Ce style musical se développe au cours du 20^{ème} siècle et se « normalise » après avoir été stigmatisé, voire interdit, pendant les premières décennies du siècle dernier. Il laisse néanmoins sa place dans les années 1950-1960 au *laïko*, style de chansons également centrées autour du *mpouzouki*, bénéficiant d'un large succès commercial et d'une forte promotion par les industries de la musique et du cinéma. Enfin, le renouveau de la musique traditionnelle intègre le répertoire et les instruments d'une partie de la musique ottomane savante, ou musique classique turque. Celle-ci était la musique de la cour du Sultan de l'Empire ottoman et des élites urbaines⁷. Cette tradition savante, entretenue par un milieu de la musique classique en Turquie, n'était ni pratiquée ni écoutée en Grèce au moment de l'émergence des *paradosiaka*.

¹ Panagiotis C. POULOS, « Smyrniika », in David HORN, John SHEPHERD, Paolo PRATO (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 735-738.

² Dafni TRAGAKI, « Rebetiko », in David HORN, John SHEPHERD, Paolo PRATO (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 622-628.

³ Eleni KALLIMOPOULOU, Panagiotis C. POULOS, « Laïko », in David HORN, John SHEPHERD, Paolo PRATO (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 448-454.

⁴ D'où le style prend son nom. Le nom actuel de la ville est Izmir.

⁵ Istanbul en turc.

⁶ Selanik en turc.

⁷ Jérôme CLER, *Musiques de Turquie*, Paris, Actes Sud, 2000, p. 35-80.

Les *paradosiaka* se forment initialement autour de trois projets musicaux : le groupe *Dynameis tou Aigaiou*, et leur disque éponyme de chansons de traditions urbaines et rurales d'Asie Mineure et de la mer Égée ; le musicien irlandais installé en Grèce joueur de *kritiki lyra* Ross Daly ; le groupe *Bosphore* qui joue et enregistre sous la direction artistique du grec Nikiforos Metaxas des compositions musicales savantes de musique ottomane, écrites par des compositeurs grecs orthodoxes d'Istanbul. Ils se forment donc initialement autour de l'introduction dans la scène musicale grecque d'instruments dits « orientaux »¹, originaires et importés de Turquie et presque pas, ou plus, présents dans les traditions locales de Grèce. Cette tradition « inventée », pour reprendre la formule d'Eric Hobsbawm², construit un répertoire autour de chansons *dimotika* principalement des îles grecques de la mer Égée, de la Crète, de la Thrace et d'Asie Mineure ainsi que de musiques populaires comme le *smyrnaiiko* ou savantes comme la musique savante ottomane. Au fur et à mesure que ce milieu s'élargit, une controverse émerge quant au système théorique à utiliser afin de comprendre et transmettre cette musique. La théorie de la musique des chants ecclésiastiques (ou musique byzantine) est alors introduite comme référence théorique principale. Très rapidement, ce renouveau musical trouve un relais de diffusion dans la création des Écoles secondaires de musique (ESM), à partir des années 1980³, écoles secondaires spécialisées en musique dans lesquelles est enseignée la « musique traditionnelle », aux côtés de la musique classique occidentale. Son répertoire s'est progressivement élargi et, depuis les années 2000, ce milieu des *paradosiaka* intègre de plus en plus de traditions musicales revisitées (*dimotiko*) et d'instruments de musique joués en son sein.

Ce mouvement de renouveau (ré)introduit et développe le jeu d'un ensemble d'instruments en Grèce parmi la jeunesse urbaine. Ces instrumentistes de musique traditionnelle, souvent formés dans les ESM depuis les années 1990, élargissent progressivement leur répertoire à d'autres styles musicaux. Aujourd'hui, ils et elles jouent également avec des musiciens de *dimotiko*, de *laïko* ou dans les ensembles formés par les collectionneurs et collectionneuses de chansons traditionnelles comme Domna Samiou ou Hronis Aïdonidis. De plus, elles et ils jouent aussi dans certains enregistrements de chansons de styles plus commerciaux comme le *entehno* ou la *pop* grecque. Enfin, certain.e.s musicien.ne.s de *paradosiaka* expérimentent l'utilisation de leurs instruments dans le jazz ou

¹ Le terme « orientaux » est le terme indigène utilisé par les Grec.que.s. Il ne se comprend pas en opposition à « occidentaux » ici, mais à « grecs » et est synonyme de « turc » ou « de Turquie ».

² Eric HOBBSAWM, « Introduction : Inventer des traditions », in Eric HOBBSAWM, Terence RANGER (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 [1983], p. 11-25.

³ Voir première partie de la thèse.

d'autres formes de musiques improvisées. Cette hybridation des pratiques musicales permet ainsi aux musicien.ne.s de s'insérer dans différents marchés musicaux afin de vivre de leur pratique. On observe également, comme en France¹ et dans des renouveaux de musiques traditionnelles observables dans d'autres contextes nationaux², un développement de festivals et de stages de musique qui s'organisent autour des musiques traditionnelles en Grèce.

À la fin des années 2000, date de début de cette recherche, les « instrumentistes traditionnel.le.s » sont donc davantage définis en tant que tel.le.s par l'instrument dans lequel ils ou elles se sont spécialisé.e.s que par un style particulier. Toutefois, il existe des caractéristiques récurrentes qui permettent de définir les contours du travail des musicien.ne.s dans le milieu des *paradosiaka*. Les répertoires joués sont des chansons de *smyrnaiiko* ou de *dimotiko*, issues des régions de prédilection de ce style et des compositions ou airs traditionnels instrumentaux. Les groupes sont uniquement instrumentaux ou avec un.e ou plusieurs membre(s) du groupe qui chantent également ; il est plus rare d'avoir des groupes avec un chanteur ou une chanteuse qui ne joue pas d'instrument. Cet aspect confirme l'importance des instruments et de la pratique instrumentale dans ce style. La disposition des membres du groupe sur scène est généralement en demi-cercle ou en ligne droite face au public. Les musicien.ne.s sont assis.e.s sur des chaises même quand ils ou elles jouent d'un instrument qui peut se jouer debout et souvent même si ils ou elles chantent. La taille des groupes est en moyenne de quatre ou cinq personnes. La disposition des musicien.ne.s sur scène, la place de chacun.e dépend de l'instrument joué. Les percussions (*mpentir*, *toumpeleki*, *ntaouli*) se mettent à l'une des deux extrémités ; les instruments à cordes pincées (*outi*, *lavta*, *laouto*) et à cordes frottées (*politiki lyra*, *kritiki lyra*) se placent au centre ; le *kanonaki* et le *santouri* sont à leur côté ; les instruments mélodiques enfin, comme le *paradosiako violi*, le *neï* ou les autres flûtes traditionnelles, sont souvent à l'autre extrémité de la scène. Les lieux où se produisent ces groupes sont principalement des bars, ayant parfois une petite scène, ou des *mousikes skines* [scènes musicales], des salles de taille moyenne de programmation de concerts de *entehno* et de *paradosiaka* principalement qui se sont développés depuis les années 1990 dans les grandes villes. Ces petites salles de spectacle ont une scène et une infrastructure technique de meilleure qualité que les bars. Devant la scène sont disposées des tables avec des chaises autour pour le public, et au fond un bar sert des

¹ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*

² Pour une synthèse des caractéristiques des renouveaux de musiques traditionnelles voir Tamara LIVINGSTONE, « Music revivals : Towards a general theory », *Ethnomusicology*, vol. 43, n° 1, 1999, p. 66-85. Voir les contributions sur différents mouvements de renouveaux musicaux dans : Neil V. ROSENBERG (dir.), *Transforming tradition. Folk music revivals examined*, Urbana, Chicago, University of Illinois press, 1993.

boissons, généralement alcoolisées, pour les spectateurs. Enfin, ces groupes de *paradosiaka* jouent également souvent à des concerts en plein air pendant la période estivale, lors de festivals ou de tournées.

2. Étudier la féminisation d'une profession artistique : de l'exclusion de la pratique à la pratique comme transgression

Cette thèse porte donc sur la présence de femmes instrumentistes dans ce milieu du renouveau de la musique traditionnelle en Grèce. Elle part de deux constats : d'une part, cette présence est récente, les femmes musiciennes étant, jusqu'aux années 1980, exclusivement chanteuses ; d'autre part, les femmes restent minoritaires parmi les instrumentistes. Pour comprendre les ressorts de cette entrée récente et de cette position minoritaire et pour en saisir les effets sur les trajectoires des femmes instrumentistes et sur le milieu de la musique traditionnelle, cette thèse fait dialoguer la sociologie du genre, la sociologie des professions et du travail, la sociologie de la musique et la sociologie de l'éducation.

a. La dynamique de féminisation des professions

La démarche s'appuie d'abord sur les acquis des travaux en histoire et sociologie du travail et des professions. Depuis les années 1980, et plus encore les années 1990, la question du travail et de l'emploi des femmes a cessé d'être un point aveugle¹ des analyses du travail, en France comme en Grèce, grâce aux travaux de nombreuses chercheuses en sociologie et en histoire sociale. Les recherches sur les inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail ont notamment montré l'existence et la persistance (malgré des évolutions) d'une ségrégation horizontale, c'est-à-dire d'une division entre métiers masculins et féminins (les seconds étant moins nombreux et défavorisés en termes de statuts et de rémunérations²), et

¹ Sur la prise en compte tardive par la sociologie du travail de l'emploi et du travail féminin voir, Margaret MARUANI, « L'emploi féminin dans la sociologie du travail », in Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY, Margaret MARUANI (dir.), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, p. 43-56 et Michel LALLEMENT, « Quelques remarques à propos de la place du genre dans la sociologie du travail en France » in Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY, Margaret MARUANI, (dir.), *Le travail du genre*, Paris, La Découverte, 2003, p. 123-137.

² Pour une synthèse, voir Margaret MARUANI, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, 2017 [2006].

d'une ségrégation verticale, l'accès des femmes aux positions supérieures des hiérarchies professionnelles étant entravé par un « plafond de verre »¹. Si l'assignation des femmes aux tâches domestiques et familiales contribue à éclairer ces inégalités, ces analyses ont surtout montré qu'elles se construisaient d'abord à l'intérieur des organisations professionnelles, traversées par des normes de genre favorisant les hommes et défavorisant les femmes². Ces travaux invitent alors à être attentif.ve aux « régimes de genre »³ ou « régimes d'inégalités »⁴, c'est-à-dire aux configurations organisationnelles spécifiques des rapports inégalitaires de genre, mais aussi de classe et de race⁵, pour saisir les conditions différenciées des hommes et des femmes dans les univers professionnels.

Cette attention renforcée aux dynamiques de genre sur le marché du travail a par ailleurs permis l'émergence de nouveaux questionnements sur l'entrée des femmes dans des professions qualifiées et prestigieuses historiquement réservées aux hommes et récemment féminisées. Cette féminisation des professions supérieures s'inscrit dans un temps long allant du milieu du 19^{ème} siècle (pour la France) ou du début du 20^{ème} (pour la Grèce) jusque dans les années 1970 ou 1980, période durant laquelle les femmes ont progressivement conquis le droit d'accéder à des positions dont elles étaient auparavant exclues. Des travaux en sociologie et en histoire sur les pionnières dans des « métiers d'hommes »⁶, comme les femmes scientifiques, ingénieures, policières, avocates, politiques, médecins ou architectes, se

¹ Marie BUSCATTO, Catherine MARRY (dir.), « 'Le plafond de verre dans tous ses éclats'. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009.

² Cf. en particulier les travaux pionniers de Rosabeth Moss Kanter et Joan Acker : Rosabeth Moss KANTER, *Men and Women of the Corporation*, New York, Basic Books, 1977, Joan ACKER, « Gendering organizational theory », in Albert J. MILLS, Peta TANCRED (dir.), *Gendering organizational analysis*, NewburyPark, Sage Publications, 1992, p. 248-260. Sur la France, voir Cécile GUILLAUME, Sophie POUCHIC, « La fabrication organisationnelle des dirigeants. Un regard sur le plafond de verre », *Travail, genre et sociétés*, n° 17, 2007, p. 79-104.

³ Raewyn CONNELL, « Glass ceilings or gendered institutions ? Mapping the gender regimes of public sector worksites. Essays on equity, gender and diversity », *Public administration review*, vol. 66, n° 6, 2006, p. 837-849, Isabel BONI-LE GOFF, *Le sexe de l'expert. Régimes de genre et inégalités dans l'espace du conseil en management*, Thèse de doctorat en Sociologie, EHESS, 2013.

⁴ Joan ACKER, « From glass ceilings to inequality regimes », *Sociologie du Travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 199-217.

⁵ Selon une perspective intersectionnelle, ou d'imbrication des rapports sociaux, au cœur du concept de genre. Voir Candace WEST, Sarah FENSTERMAKER, « 'Faire' la différence », *Terrains et travaux*, n° 10, 2006 [1995], p. 103-136. Dans cette perspective, la « race » ne renvoie pas à une « nature » et ne se réduit pas à des dimensions phénotypiques, mais désigne un système social inégalitaire selon lequel « dans la vie quotidienne, les gens peuvent et n'hésitent pas à se classer et à classer les autres à partir de l'appartenance à des catégories raciales » (*Ibid.*, p. 119).

⁶ Juliette RENNES, *Femmes en métiers d'hommes (cartes postales, 1890-1930). Une histoire visuelle du travail et du genre*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu Autour, 2013.

sont en particulier attachés à saisir les conditions d'ouverture aux femmes de ces professions¹, les résistances que cette mixité a suscitées², les caractéristiques sociales des femmes qui accèdent à ces métiers masculins et les obstacles auxquels elles ont fait face³. Cette riche littérature attire ainsi l'attention sur le fait que la féminisation des professions supérieures n'est pas le fruit d'un progrès historique linéaire vers l'égalité des sexes mais un « processus remarquable, inachevé et réversible »⁴ qu'il s'agit d'analyser.

Les travaux sur la féminisation des professions ont enfin mis en lumière le rôle essentiel de l'école. Si la sociologie de l'école et les sciences de l'éducation ont tardé à introduire la perspective de genre⁵, la « découverte » au début des années 1990 de la meilleure réussite scolaire des filles en France⁶ a suscité de nombreux développements sur le genre à l'école. Ils ont notamment montré qu'en dépit de ce succès, des inégalités sexuées demeurent, notamment en termes d'orientation⁷, et sont sources d'inégalités sur le marché du travail. L'essor des scolarités féminines et la généralisation de la mixité scolaire⁸ ont néanmoins constitué des leviers majeurs pour l'accès des femmes aux professions masculines⁹. C'est bien par le diplôme que les femmes ont conquis des « bastions » masculins, leur permettant même parfois d'être plus nombreuses aux échelons supérieurs¹⁰. Ces recherches démontrent ainsi que l'analyse des mécanismes de production de la féminisation d'une profession ne peut faire l'économie d'une sociologie des lieux de formation donnant accès à cette profession.

Ces travaux offrent un ensemble de perspectives de recherche qui seront placées au cœur de l'analyse. À l'instar de ce que propose Florence Launay sur les « autres métiers de la

¹ Pour une synthèse historique de ces travaux, voir Sylvie SCHWEITZER, *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe (XIX^e-XXI^e siècles)*, Paris, Payot, 2012.

² Sur les controverses entourant l'accès des femmes en France aux professions supérieures sous la 3^{ème} République, voir Juliette RENNES, *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007.

³ Sylvie SCHWEITZER, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIX^e-XX^e siècles », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 183-198.

⁴ Marie BUSCATTO et Catherine MARRY, « 'Le plafond de verre dans tous ses éclats'. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 170-182, p. 179.

⁵ Catherine MARRY, Nicole MOSCONI, « Genre et éducation », in Jacky BEILLEROT, Nicole MOSCONI (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2014, p. 443-455.

⁶ Marie DURU-BELLAT, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

⁷ Pour une synthèse, voir Catherine MARRY, Sylvie SCHWEITZER, « Scolarités », in Margaret MARUANI (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005, p. 209-217.

⁸ Rebecca ROGERS (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004.

⁹ Juliette RENNES, *op. cit.*, 2007.

¹⁰ Comme dans le cas de la police en France, où les femmes sont en proportion plus nombreuses parmi les commissaires que les brigadiers et brigadières. Geneviève PRUVOST, *Profession : policier. Sexe : féminin*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2007.

musique »¹ que celui de chanteuse dans la musique classique, l'accès à la pratique instrumentale est ici envisagé dans la lignée des travaux sociologiques sur la féminisation de domaines, ou « bastions », masculins. Néanmoins, l'accès des femmes dans une pratique puis un métier artistique est-il comparable aux professions supérieures qualifiées ? Pour certains métiers artistiques, les conditions d'entrée dans le métier et le statut social et économique obtenu sont très proches des professions supérieures. C'est en particulier le cas des musicien.ne.s d'orchestres permanents, dont l'accès est régulé par un modèle scolaire validé par des examens et diplômes, et qui est le seul métier dans l'interprétation musicale pour lequel le recrutement se fait par concours et permet un emploi fixe bien rémunéré². Mais dans la plupart des professions artistiques, et en particulier chez les instrumentistes de musiques populaires et traditionnelles, les parcours de formations ne sont pas standardisés, le « droit d'entrée » au métier est implicite³ et les statuts socio-professionnels sont variables et incertains⁴. Par conséquent, si la littérature sur la féminisation des professions supérieures est un précieux appui pour une sociologie de l'accès des femmes au jeu d'instruments, elle doit être discutée à partir des apports de la sociologie de la musique.

b. Une approche genrée de la musique

Depuis les années 1980, la sociologie de la musique a connu de riches développements⁵. Concernant le jeu d'instruments, des enquêtes monographiques ou statistiques ont contribué à mieux connaître à la fois les pratiques, amateurs et

¹ « Si les chanteuses ne sont plus des exceptions depuis longtemps, qu'en est-il des autres métiers de la musique ? Dès que les femmes quittent la voix et ses spécificités genrées, elles se trouvent dans une situation semblable aux autres femmes désireuses d'exceller dans un 'domaine masculin' : fortes résistances accompagnées de discours récurrents, accès ardu aux diplômes, insertion professionnelle sujette à des avancées et reculs successifs, et légitimité fragile », Florence LAUNAY, « Les musiciennes : de la pionnière adulée à la concurrente redoutée. Bref historique d'une longue professionnalisation », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, p. 41-63, p. 50.

² Bernard LEHMANN, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2005 [2002].

³ Gérard MAUGER (dir.), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2006.

⁴ Philippe COULANGEON, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Rapport de recherche pour le ministère de la Culture DEPS, 2004.

⁵ Pour la France, voir Emmanuel BRANDL, Cécile PRÉVOST-THOMAS, Hyacinthe RAVET (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 1 : Réflexivité, écoutes, goûts*, Paris, L'Harmattan, 2012a et Emmanuel BRANDL, Cécile PRÉVOST-THOMAS, Hyacinthe RAVET (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 2 : Pratiques, œuvres, interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2012b.

professionnelles, et les trajectoires des musicien.ne.s¹. Dans ce contexte, des recherches ont interrogé les mondes de l'art, et notamment de la musique, à partir du genre².

La mobilisation de la théorie féministe et de la sociologie du genre dans l'analyse du monde de la musique a permis de mettre au jour les « régimes d'inégalités » qui y prévalent. La sociologue Lucy Green a notamment construit le concept de « patriarcat musical » pour montrer comment la musique est traversée par le genre comme rapport de pouvoir : « La connaissance de l'histoire des pratiques musicales féminines est facilitée par un concept que je vais appeler 'patriarcat musical'. La division du travail musical entre une sphère publique largement masculine et une sphère privée largement féminine est un trait de l'histoire de la musique occidentale ainsi que de nombre de cultures musicales du monde entier. De même que pour la définition plus générale du patriarcat [...], la division entre deux sphères musicales n'est en aucun cas claire ou absolue. Bien au contraire, les femmes en Occident et ailleurs ont été très actives dans l'espace rémunéré et public du travail musical, où elles ont été tolérées et même, dans certains cas, encouragées. Mais, de la même manière que pour le patriarcat en général, le travail musical public des femmes s'est beaucoup inspiré du travail musical privé féminin. De plus, les femmes ont principalement participé à des activités musicales qui d'une manière ou d'une autre permettaient une expression symbolique de caractéristiques 'féminines'. Si l'on devait voir le pouvoir patriarcal sur les pratiques musicales des femmes uniquement dans sa dimension répressive, nous éliminerions la possibilité de comprendre comment et pourquoi on a pu permettre aux femmes d'être actives dans la musique. En fait, [...] c'est une combinaison de tolérance et de répression, de connivence et de résistance, qui approfondit systématiquement les divisions genrées qui produisent le patriarcat musical »³. À partir de cette définition, Lucy Green propose un continuum des activités musicales par rapport au genre. Ce continuum va du chant à la composition/improvisation en passant par le jeu d'instrument et renvoie à des rapports différenciés aux normes sociales du genre, et plus spécifiquement de la féminité. Ainsi, le

¹ Voir notamment Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004 et les contributions de la partie « Pratiques musicales » dans Emmanuel BRANDL, Cécile PRÉVOST-THOMAS et Hyacinthe RAVET (dir.), *op. cit.*, 2012b, p. 15-114.

² Pour une synthèse, voir Mélody JAN-RÉ (collectif composé de Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI, Margaret MARUANI, Bruno PÉQUIGNOT, Hyacinthe RAVET) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 1 : Réceptions.*, Paris, L'Harmattan, 2012, Mélody JAN-RÉ (collectif composé de Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI, Margaret MARUANI, Bruno PÉQUIGNOT, Hyacinthe RAVET) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 2 : Créations.*, Paris, L'Harmattan, 2012, Mélody JAN-RÉ (collectif composé de Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI, Margaret MARUANI, Bruno PÉQUIGNOT, Hyacinthe RAVET) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 3 : Représentations*, Paris, L'Harmattan, 2012.

³ Lucy GREEN, *Music, gender, education*, Cambridge, Cambridge university press, 1997, p. 15.

chant est la pratique la plus en accord avec la construction sociale de la féminité (notamment par son rapport direct avec le corps), alors que le jeu d'instruments est plus menaçant à cause de la médiation par un outil technique, l'instrument de musique, mais aussi par l'exposition au public et en public de la joueuse. Enfin, la composition et/ou l'improvisation, reconnues comme des moments de création nécessitant du « génie », menacent la construction sociale du féminin. Ce continuum construit un cadre d'analyse et de compréhension des difficultés rencontrées par les femmes musiciennes qui sont instrumentistes et/ou compositrices. Lucy Green note par ailleurs qu'à l'intérieur de chacune de ces pratiques étudiées, des nuances et des possibilités différenciées existent pour les femmes, alors en situation de devoir négocier et déplacer le cadre défini par le *patriarcat musical*.

Ce cadre analytique explique donc pourquoi le chant, renvoyé au corps des femmes, est à la fois une pratique musicale acceptée pour les femmes et, dans le même mouvement, dévalorisé socialement quand il devient public et/ou professionnel, l'association au corps produisant une sexualisation du corps des femmes socialement réprimée. C'est ainsi par exemple que dans certains rites religieux, la voix chantée féminine est interdite car considérée comme impure, comme c'est le cas dans les églises grecques orthodoxes notamment. Au centre du continuum, la pratique instrumentale est traversée par la même ambivalence au regard des normes sociales de féminité. Principalement masculine, elle est possible pour les femmes mais largement encadrée par les normes de genre. L'espace domestique est le principal lieu de la pratique et la non-mixité est souvent une condition de l'accès à des espaces publics, y compris dans des musiques traditionnelles non-occidentales¹ comme la musique traditionnelle grecque. Dans tous les cas, la pratique instrumentale des femmes est marquée d'interdits ou de limitations, notamment en termes de lieux et d'instruments joués. Si la question de la place des femmes dans les pratiques musicales et des positions qu'elles peuvent y occuper n'est pas univoque ou universelle (on constate des variations selon les lieux, les époques et la fonction sociale des pratiques musicales par exemple), la perspective de Lucy Green invite à déployer le concept de genre au cœur de l'analyse.

La mise au jour de ces mécanismes sociaux de production du genre dans le monde de la musique a ouvert la voie à des travaux de recherche dans deux directions. Premièrement, un ensemble d'analyses a montré comment les règles de formation et d'organisation du métier et l'offre de positions disponibles avaient des effets différenciés sur les femmes et les hommes. Elles ont notamment souligné que les mondes musicaux s'appuyaient sur des apprentissages

¹ Voir par exemple, Alessandra CIUCCI, « Les musiciennes professionnelles au Maroc », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 18, 2005, p. 183-200.

et des marchés professionnels largement informels structurés par des sociabilités masculines, marginalisant les femmes, *a fortiori* quand les débouchés professionnels sont rares et limités¹. Pour les femmes instrumentistes, ce marché du travail genré produit des effets spécifiques sur les conditions de la pratique et sur les positions occupées, entre pratiques amateurs ou professionnelles, entre interprétariat et enseignement². Deuxièmement, des recherches se sont focalisées sur les conditions d'exercice du métier d'instrumentiste par des femmes. La transgression de genre opérée par les femmes qui entrent dans un « bastion » masculin les place dans une situation de « minoritaires » de genre dans leur milieu d'arrivée. Leur entrée tend à rendre visibles les normes masculines jusqu'alors invisibilisées par l'entre-soi, mais les confronte aussi aux assignations à la « féminité »³. Face à ces « contradictions de statut »⁴, ces femmes doivent trouver des manières de les contourner ou de les « négocier » afin de pouvoir rester et trouver leur place. Les femmes instrumentistes, dans différents univers musicaux, doivent ainsi « jouer et déjouer le genre »⁵ pour se maintenir dans la pratique. « Jouer » le genre fait ici référence à l'adaptation nécessaire aux normes de genre, parfois à l'invention et à la performance⁶ d'une féminité d'instrumentiste. Marc Perrenoud et Jérôme Chapuis⁷ évoquent par exemple les « arrangements féminins » des musiciennes de « musiques actuelles » en Suisse concernant la tenue et le jeu sur scène, entre appropriation des codes masculins et utilisation de codes de la féminité sexualisée. Ce jeu du genre concerne la performance musicale sur scène, mais le genre se joue aussi pour les femmes instrumentistes

¹ Marie BUSCATTO, « La féminisation des professions artistiques à l'aune des réseaux sociaux », *Sociologie de l'art*, n° 23-24, 2015, p. 129-152.

² Hyacinthe RAVET, « Musicien 'à part entière'. Genre et pluriactivité », in Marie-Christine BUREAU, Marc PERRENOUD, Roberta SHAPIRO (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 128-142.

³ Sur cette question, voir notamment Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI (dir.), « Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre », *Sociologie de l'art*, n° 17, 2011, Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI (dir.), « La reconnaissance artistique au prisme des stéréotypes de genre », *Sociologie de l'art*, n° 18, 2011.

⁴ Everett C. HUGUES, « Dilemmes et contradictions de statut », in Everett C. HUGUES, *Le regard sociologique. Essais choisis* (Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie), Paris, Éditions de l'EHESS, 1996, p. 187-197.

⁵ Marie BUSCATTO, Anne MONJARET, « Jouer et déjouer le genre en art », *Ethnologie française*, n° 161, 2016, p. 13-20.

⁶ Le travail de Judith Butler a montré que le genre relevait d'une « performance » au double sens du mot : d'abord dans un sens artistique, le genre (être un homme ou une femme) est une performance quotidienne de chacun.e qui consiste à répéter ce que l'on a intériorisé comme devant être un homme ou une femme ; ensuite, le genre est performatif dans le sens où sa réalisation produit sa validation, la répétition quotidienne de cette performance la faisant passer pour naturelle. Judith BUTLER, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte, 2005 [1990].

⁷ Marc PERRENOUD, Jérôme CHAPUIS, « Des arrangements féminins ambivalents. Musiques actuelles en Suisse romande », *Ethnologie française*, n° 161, 2016, p. 71-82.

avec leurs collègues hommes, notamment par l'impératif de « fermer la séduction »¹ pour maintenir son activité et son réseau. L'« emprise du genre »² peut ainsi être en partie déjouée (en parvenant à s'imposer dans un monde d'hommes) à conditions de jouer du genre, et en particulier des normes de féminité.

Enfin, ces recherches ont également montré que « déjouer » le genre supposait la détention de certaines ressources. De ce point de vue, on peut souligner, au-delà des effets de la socialisation primaire et des trajectoires, le rôle important de la scolarisation et de l'institutionnalisation de la formation musicale, et plus particulièrement instrumentale, des musiques traditionnelles et populaires³. Si peu de travaux ont interrogé les effets genrés de ces processus, l'enquête de Catherine Monnot⁴ sur l'apprentissage instrumental et la construction du genre pendant l'enfance souligne que la taille de l'école de musique, les instruments proposés aux élèves ou la participation à une fanfare peuvent soutenir les transgressions des normes de genre qui régissent le choix d'instrument. Marie Buscatto⁵ montre quant à elle que les femmes instrumentistes de jazz sont plus souvent passées par des institutions de formations que leurs homologues masculins. Le passage par une institution de formation permet en particulier d'avoir accès à des réseaux professionnels autrement difficilement accessibles aux femmes artistes dans ce monde si masculin des instrumentistes de jazz. Dans le cas des instrumentistes de musique traditionnelle en Grèce, on peut souligner qu'Areti Ketime, qui jouait du *santouri* à la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques d'Athènes en 2004, a commencé à prendre des cours en 1995 dans l'école de musique traditionnelle fondée par son professeur Aristidis Moshos à Athènes en 1985. Martha Mavroïdi, à la une du magazine *fROOTS* en 2013, a pour sa part été formée aux instruments traditionnels dans les années 1990 dans la première École secondaire de musique à Athènes. Le passage de ces deux musiciennes par des écoles d'apprentissage instrumental invite ainsi à questionner le rôle des institutions de formation dans la féminisation de la pratique.

¹ Marie BUSCATTO, *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalisations*, Paris, CNRS Éditions, 2007.

² Ilana LÖWY, *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute, 2006.

³ Philippe COULANGEON, « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Genèses*, n° 36, 1999, p. 54-68, Rémi DESLYPER, *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018a, Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*, Zoe DIONYSIOU, « The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music », *Music education research*, vol. 2, n° 2, 2000, p. 141-163.

⁴ Catherine MONNOT, *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*,

⁵ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008.

À partir des acquis de ces champs de recherche, cette thèse vise donc à interroger les conditions d'accès et de maintien des femmes à la pratique du jeu d'instruments traditionnels dans la Grèce contemporaine. En effet, ces femmes accèdent non seulement à l'apprentissage et au jeu d'instruments traditionnels auparavant uniquement joués par des hommes, mais elles peuvent prétendre occuper également les mêmes positions professionnelles qu'eux (comme interprètes ou enseignantes), dans les mêmes groupes ou institutions d'enseignement. Pour paraphraser Sylvie Schweitzer, la thèse ne s'intéresse pas seulement à l'accès des femmes au jeu d'instruments traditionnels, mais au jeu d'instruments traditionnels *à des positions et conditions égales à celles des hommes*¹. En effet, si la conquête de l'égalité formelle ne signifie pas nécessairement une égalité réelle, comme le montrent entre autres les recherches sur genre et travail, elle rend plus légitime la présence des femmes dans des mondes auparavant masculins. Concernant les femmes dans les orchestres permanents, « c'est effectivement au cours des années 1970 que les premières musiciennes titulaires de l'Opéra de Paris »² font leur apparition, mais aussi qu'on observe une diversification des instruments joués par des femmes obtenant des premiers prix du Conservatoire³, dont témoignent les femmes clarinettes pionnières. La thèse entend donc analyser les conditions socio-historiques d'ouverture de cet espace des possibles pour les femmes, mais aussi *ce qui se joue* pour les femmes une fois entrées dans le monde de la musique traditionnelle.

3. Démarche empirique et réflexivité : de l'apport des allers-retours

Pour réaliser cette enquête sur la féminisation du jeu d'instruments traditionnels, plusieurs sources ont été mobilisées et diverses données récoltées ou produites. Je me propose de retracer ici en cinq étapes le parcours de cette recherche, les choix méthodologiques qui l'ont guidée ainsi que les obstacles que j'ai rencontrés et les solutions que j'ai envisagées pour les contourner.

¹ « Au lieu donc de dire 'depuis que les femmes travaillent', il est bien plus juste d'énoncer : depuis que les femmes travaillent *avec des droits égaux à ceux des hommes* », Sylvie SCHWEITZER, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 9.

² Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 28.

³ *Ibid.*, p. 71.

a. « Avant il n'y en avait pas », le point de départ d'une recherche sociologique

Après avoir soutenu mon DEA de sociologie à l'EHESS début octobre 2004, je décide de mettre « en pause » pendant une année ma formation sociologique. Je m'inscris alors en troisième année de Licence de grec moderne à l'Inalco, à Paris. Dans le cadre de ce cursus combinant langue, littérature et civilisation grecques modernes, je suis un cours intitulé « Arts et traditions grecques ». Dans ce cours, au début du mois de décembre 2004, une de mes camarades de classe propose d'apporter pour la dernière séance avant les vacances des *kourampiedes*, des gâteaux traditionnels de Noël. C'est alors que je propose à mes camarades qu'on chante également quelques chansons traditionnelles de Noël et du Nouvel An de différentes régions de la Grèce, que je me propose de leur apprendre. Le jour de cette « fête » improvisée, après qu'on a chanté les trois chansons, l'enseignante Joëlle Dalègre me demande comment je connais « toutes ces chansons ». Je lui réponds alors que « j'ai fait ma scolarité à l'École secondaire de musique de Thessalonique », ce à quoi elle rétorque « ah, je vois. Je connais ces écoles. D'ailleurs, j'ai remarqué que depuis qu'une ESM existe en Crète, on voit des filles qui jouent à la *lyra*, alors qu'avant il n'y en avait pas ». Étonnée par cette remarque, je me suis alors souvenue de mes années de collège et de lycée, pendant lesquelles j'avais suivi des cours de *outi*, puis de percussions traditionnelles. Je me suis également rappelé que dans les cours d'ensembles d'instruments traditionnels, on était majoritairement des filles mais aussi que si ma professeure de percussions était une femme, elle était la seule femme parmi les enseignant.e.s d'instruments traditionnels de mon école.

Comme l'écrit Hyacinthe Ravet dans un récit similaire du « point de départ » de son enquête sur les femmes clarinettes, « c'est bien parce que mon attention était 'sociologiquement aiguë' que cette anecdote s'est transformée progressivement en question de recherche »¹. Mais si je rapporte cette scène ici, c'est surtout pour introduire la question des allers-retours nécessaires à l'entreprise sociologique. Ces allers-retours se sont construits dans cette recherche dans le temps, dans l'espace et à travers la question de la proximité, de la distance et de la distanciation. En effet, c'est dans un moment d'« éloignement » de ma formation de sociologue, dans un endroit « éloigné » de la Grèce et par une historienne française spécialiste de la Grèce que la remarque au départ de ma recherche a émergé. Simultanément, c'est le « retour » vers la Grèce par une licence de grec moderne et la réactivation de mon expérience passée d'élève d'une ESM ayant appris à l'école la musique

¹ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 10.

traditionnelle qui m'a amenée à présenter ces chansons en classe. Et c'est un deuxième « retour » à ce vécu personnel qui m'a permis d'analyser et de travailler en sociologue à partir de cette exclamation « avant, il n'y en avait pas ! ».

Dans le cadre de cette thèse j'ai depuis effectué huit séjours de recherche en Grèce d'une durée totale de 20 mois entre novembre 2006 et janvier 2014. Je suis allée à plusieurs reprises à Athènes, lieu principal de mon terrain et scène principale du milieu des *paradosiaka*. J'ai également effectué deux séjours à Thessalonique, un en Crète (mars 2007) et un à Agios Lavrentios au mont Pélion (août 2010).

b. Partir à la recherche et à la rencontre des joueuses d'instruments traditionnels

L'outil privilégié pour reconstituer des trajectoires de joueuses d'instruments traditionnels a été celui des entretiens biographiques. Trente entretiens ont été donc réalisés à partir d'un guide d'entretien proposant d'initier le récit par le rapport à la musique dès l'enfance. Les thématiques principales du guide d'entretien étaient : l'apprentissage de la musique (classique et/ou traditionnelle) à travers le récit des pratiques (quels instruments ?), des lieux (où ?) et des modalités de l'apprentissage (par quelles méthodes, auprès de quel enseignant ?) ; le rapport subjectif à la pratique instrumentale ; les expériences de jeu (en public, en studio d'enregistrement) ; l'éventuelle professionnalisation (en tant qu'interprète, en tant qu'enseignante, ou à défaut les aspirations à la professionnalisation) ; les représentations autour de la question du genre et des instruments traditionnels. Les entretiens ont duré entre une heure et presque trois heures et se sont déroulés soit au domicile des musiciennes, soit dans un café.

La première difficulté dans cette partie de l'enquête a été d'identifier, de repérer et de prendre contact avec ces femmes instrumentistes. Le premier contact a été pris lors d'un concert de Ross Daly en janvier 2007 à Thessalonique grâce à une connaissance commune. À notre rencontre, Ross Daly m'a orientée vers deux ou trois de ses élèves femmes et m'a invitée à aller en Crète où il vit et organise des stages d'instruments traditionnels depuis le début des années 2000. J'y suis donc allée en mars de la même année et j'ai pu y faire quatre entretiens et consulter les *listings* des stages de musique des dernières années et ainsi créer une première liste de musiciennes à contacter. Par ailleurs, par le biais « d'amis d'amis », j'ai également eu le contact de deux musiciennes anciennes élèves d'ESM et aujourd'hui figures centrales du milieu des *paradosiaka*. À partir de ces premiers entretiens, j'ai obtenu les

contacts de musiciennes par leurs collègues. Afin de diversifier les profils et de ne pas me retrouver « enfermée » dans un seul réseau de musicien.ne.s pendant mes séjours à Athènes, j'ai également repéré dans le magazine *Athinorama*, équivalent athénien du *Pariscope*, des instrumentistes qui jouaient alors sur les scènes athéniennes. Je suis également allée pendant une semaine en août 2010 aux stages de musiques traditionnelles de *Music village* à Agios Lavrentios où j'ai pu faire aussi des entretiens avec des participantes. Enfin, l'étape la plus difficile a été de repérer les rares pionnières ayant quasiment ou totalement arrêté de jouer en public au moment de l'enquête. L'enquête a toutefois progressivement permis de les identifier par mon intégration dans le milieu puis de les rencontrer.

Les trente musiciennes rencontrées avaient au moment des entretiens entre 21 et 54 ans. Le processus de féminisation étudié étant récent, 26 d'entre elles avaient moins de 35 ans. Concernant leurs origines sociales, 6 ont des origines populaires, 10 sont issues de classes moyennes et 14 de classes supérieures. Dans le tableau ci-dessous, on peut voir que 11 d'entre elles chantent également en plus du jeu d'instrument. La distinction amatrice/professionnelle ne correspond pas à une définition stricte de ces deux catégories. En effet, ayant des carrières de « musiciennes ordinaires »¹ dans leur grande majorité, la catégorie de « professionnelle » fait référence à celles dont le travail est ou a été dans le passé d'être interprète et/ou enseignante. Les 6 amatrices de l'enquête sont le plus souvent en processus d'apprentissage, certaines ayant déjà joué en public et d'autres non.

Autant que cela était possible, j'ai tenu à voir ces musiciennes jouer sur scène pendant les séjours de terrain. J'ai voulu confronter ainsi leurs discours et leur récit à l'image et aux sonorités en les voyant au moins dans une facette de leur travail, le jeu sur scène. J'ai ainsi assisté à des concerts en public de 20 d'entre elles, dont certaines à plusieurs reprises et dans des groupes ou projets différents. Enfin, j'ai complété ces données par la collecte d'articles de presse sur elles ou leur groupe et par un suivi de leurs comptes professionnels en ligne pour celles qui en possèdent. En effet, si au début de la recherche uniquement trois d'entre elles possédaient un compte Myspace, utilisé pour diffuser des extraits d'enregistrements audio ou vidéo, aujourd'hui elles sont très nombreuses à avoir des comptes Facebook qu'elles utilisent pour promouvoir leurs activités musicales.

Les parcours et extraits d'entretiens sont anonymisés de la manière suivante. Après chaque citation, la musicienne est présentée par un pseudonyme et l'instrument dont elle joue. S'agissant d'un petit milieu et d'un petit nombre de femmes, surtout celles qui sont nées avant

¹ Marc PERRENOUD, *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, Paris, La Découverte, 2007.

les années 1980, j'ai également choisi de donner le moins d'indications personnelles, géographiques ou temporelles possibles. Je ne précise donc pas plusieurs données personnelles à la fois, je ne précise pas l'ESM à laquelle elles ont été élèves ou sont enseignantes, la profession exacte de leurs parents ou le nom de leur enseignant.e en même temps que leur prénom ou instrument. Cet effort me semble nécessaire pour préserver leurs données personnelles et honorer la confiance qu'elles m'ont montrée en partageant avec moi leurs histoires sans pour autant altérer la rigueur de l'analyse sociologique.

Tableau 1 Présentation des enquêtées

N°	Prénom	Age au moment de l'entretien	Instrument(s)	Chant	Professionnelle /Amatrice
1	Maria	54	Percussions	Oui	Professionnelle
2	Panagiota	45	Lavta	Oui	Professionnelle
3	Athina	49	Klarino	Non	Professionnelle
4	Vasiliki	42	Neï	Non	Professionnelle
5	Gianna	34	Politiki lyra	Non	Amatrice
6	Sofia	35	Politiki lyra	Non	Professionnelle
7	Anastasia	31	Lavta	Oui	Professionnelle
8	Dimitra	34	Neï	Non	Amatrice
9	Irimi	30	Sazi	Non	Professionnelle
10	Eleni	33	Flûtes traditionnelles, sazi	Oui	Professionnelle
11	Hristina	30	Percussions, outi	Oui	Professionnelle
12	Tina	29	Kritiki lyra	Non	Professionnelle
13	Anna	28	Outi	Non	Professionnelle
14	Aggeliki	29	Kanonaki	Non	Professionnelle
15	Elsa	29	Kanonaki	Oui	Professionnelle
16	Evi	30	Neï	Non	Amatrice
17	Fotini	26	Kanonaki	Non	Professionnelle
18	Alexandra	25	Lavta	Oui	Professionnelle
19	Kyriaki	25	Kanonaki	Non	Professionnelle
20	Dora	24	Lavta, percussions	Oui	Amatrice
21	Artemi	27	Percussions	Non	Professionnelle
22	Stella	28	Kanonaki, percussions	Oui	Professionnelle
23	Katerina	24	Santouri	Non	Professionnelle
24	Olga	22	Laouto	Oui	Professionnelle
25	Zoi	24	Laouto	Non	Professionnelle
26	Despina	23	Neï	Non	Professionnelle
27	Evgenia	22	Paradosiako violi	Non	Amatrice
28	Marina	22	Santouri	Non	Professionnelle
29	Niki	21	Kanonaki	Non	Amatrice
30	Magda	22	Santouri	Oui	Professionnelle

c. Penser les contextes

Un travail de recherche sur l'accès des femmes à une pratique artistique ou une profession invite également à poser la question des contextes ayant permis ou empêché cet accès. L'interrogation qui vient à l'esprit de la chercheuse est d'abord : « n'y en avait-il *vraiment* aucune, avant ? ». Un retour vers le passé s'est donc imposé à moi, puisque si l'accès des femmes au jeu d'instruments traditionnels pouvait être en partie imputable à l'institutionnalisation de l'enseignement, il m'a semblé important de comprendre quel était le contexte définissant l'apprentissage instrumental en général et celui des instruments traditionnels en particulier. J'ai donc constitué un corpus de 80 entretiens ou portraits d'hommes instrumentistes de *dimotiko* nés pendant la première moitié du 20^{ème} siècle publiés par des ethnomusicologues, en m'intéressant en particulier à leurs récits d'apprentissage. J'ai également cherché et repéré quelques exceptions féminines de joueuses instrumentistes dans des travaux historiques ou ethnomusicologiques.

L'institutionnalisation de l'enseignement des instruments traditionnels par et dans les Écoles secondaires de musique (ESM) m'a enfin poussée à m'intéresser à ces écoles. Les travaux de thèse pionniers de Zoe Dionysiou¹ en sciences de l'éducation, sur l'enseignement de la musique traditionnelle dans les ESM, et d'Eleni Kallimopoulou² en ethnomusicologie, sur la constitution du milieu des *paradosiaka* et le rôle que les ESM ont joué dans son expansion, ont constitué des moteurs et des sources d'inspiration pour mon propre travail. J'ai donc dépouillé les textes officiels de 1988 à aujourd'hui sur le fonctionnement, les programmes, la constitution des disciplines musicales et le recrutement des enseignant.e.s d'instruments dans les ESM dans le but d'identifier les raisons de leur importance dans le processus de féminisation et la formation d'un marché du travail enseignant comme débouché professionnel pour les instrumentistes des *paradosiaka*.

¹ Zoe DIONYSSIOU, *Use and function of traditional Greek music in music schools of Greece*, Thèse de doctorat en Éducation musicale, Londres, University of London, Institute of Education, 2002a.

² Eleni KALLIMOPOULOU, *Music, meaning and identity in a contemporary Greek urban movement: the « paradosiaka » phenomenon*, Thèse de doctorat en Ethnomusicologie, School of Oriental and African Studies, University of London, 2006.

d. Compter pour donner la mesure

Enfin, étudier un processus de féminisation implique d'en caractériser l'ampleur. Mais cette tâche s'avère plus que difficile à effectuer quand on ne peut compter une population de départ. Or établir le nombre de musicien.ne.s instrumentistes traditionnel.le.s en Grèce est impossible. Il n'existe pas de données statistiques concernant la profession de musicien.ne.s, pas de syndicat national ou autre instance permettant d'établir un ordre de grandeur. Néanmoins, les questions « combien sont-elles ? », « combien sont-elles par rapport aux hommes ? » ou « sont-elles plus ou moins nombreuses qu'en musique classique ? » persistaient à revenir pendant les premières années de la recherche. En effet, en plus de la nécessité de la preuve scientifique de l'existence de ce processus de féminisation, il s'agit également « de compter les femmes pour les faire compter »¹, pour reprendre la formule de Lori Saint-Martin.

Ce n'est cependant qu'après 2010 que j'ai pu constituer une base de données permettant d'établir un taux de féminisation d'instrumentistes traditionnel.le.s même partiellement représentatif pour esquisser l'ampleur de la féminisation. En effet, à partir de cette date, le ministère de l'Éducation a établi et rendu publiques des listes de classement des candidatures aux postes d'enseignant.e.s d'instruments de musique dans les ESM. J'ai pu donc construire une base de données à partir de ces données brutes (ne comportant pas de mention de la variable sexe initialement) de tou.te.s les candidatures pour tous les instruments (classique, populaires et traditionnels) entre 2010 et 2015, soit six années. Cette base de données, présentée et principalement analysée dans le chapitre 6, comporte 24.514 entrées, soit 4.702 individus.

Enfin, j'ai également mesuré les taux de féminisation des élèves et enseignant.e.s du Conservatoire d'Athènes à partir des *Rapports détaillés annuels* que le premier conservatoire du pays publie chaque année. J'ai utilisé dix années de référence entre 1910 et 2010 pour préciser le contexte et la dynamique de la féminisation pour les instruments de musique classique.

¹ Lori SAINT-MARTIN, « Counting women to make women count : from manspreading to cultural parity », in Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI, Delphine NAUDIER (dir.), *Du genre dans la critique d'art / Gender in art criticism*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2017, p. 33-46.

e. Se re-situer

J'ai commencé cette partie de l'introduction par la présentation du « point de départ » de cette recherche et évoqué ma qualité d'« ancienne élève de l'ESM de Thessalonique » ayant suivi à l'école des cours d'instruments traditionnels. Cette qualité, comme d'autres, font de moi dans le cadre de cette recherche une doctorante, une apprentie sociologue « avec qualités »¹. Si je ne suis pas en mesure à ce stade de ce travail de faire une auto-analyse², je considère qu'il est important, que cela fait partie du travail sociologique lui-même, de donner ici quelques indications quant à mes propriétés sociales. En effet, à la suite des travaux féministes ayant élaboré la théorie du point de vue situé³, je pense que ces propriétés ont des effets multiples, sur la construction de l'objet, le traitement et l'analyse des données, comme dans la relation d'enquête. Faire entrer la chercheuse « dans le cadre » de la restitution des résultats permet de comprendre *d'où* elle parle et non plus seulement *comment* elle a procédé.

Je suis une femme, Grecque, ayant poursuivi mes études universitaires de sociologie en France et une ancienne élève de l'ESM de Thessalonique ayant arrêté toute pratique de la musique⁴ à 20 ans, soit 5 ans avant le début de l'enquête. Ces indications peuvent être analysées plus en avant à travers la dialectique de la distance/proximité évoquée plus haut, comme enjeu, comme défi et comme biais potentiels de la recherche.

La proximité peut se penser en premier lieu avec les musiciennes de l'enquête. Elles sont comme moi femmes, Grecques (nous parlons donc la même langue et partageons une « culture » commune), et, pour la plupart, ont environ le même âge que moi. Nous partageons également des connaissances musicales concernant le répertoire et les instruments de musique traditionnelles. Avec certaines d'entre elles, nous partageons aussi l'expérience des ESM et de

¹ Je reprends ici le titre et l'idée du livre : Delphine NAUDIER, Maud SIMONET (dir.), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte, 2011.

² Pierre BOURDIEU, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004, Rose-Marie LAGRAVE, « Se ressaisir », *Genre sexualité et société* [en ligne], n° 4, 2010, DOI : 10.4000/gss.1534.

³ Pour une synthèse de ces travaux voir, Sandra HARDING (dir.), *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*, Londres et New-York, Routledge, 2004.

⁴ Il est en effet fréquent que les sociologues de la musique soient elles et eux-mêmes musicien.ne.s et sociologues, le plus souvent pratiquants parallèlement à leurs recherches. C'est bien évidemment le cas des sociologues qui ont utilisé des méthodes ethnographiques pour leur travail comme Howard Becker, Robert Faulkner, Marc Perrenoud, Marie Buscatto et c'est le cas aussi de nombre d'autres sociologues de la musique. Voir à propos de la position musicien et sociologue le numéro de la revue *Volume* : Philippe LE GUERN (dir.), « Musiciens-sociologues. Usages de la réflexivité en sociologie de la culture », *Volume !*, n° 4, 2005. Sur cette question également Hyacinthe RAVET, « Sociologies de la musique », *L'Année sociologique*, vol. 60, n° 2, 2010, p. 271-303 et notamment la sous-partie « Un rapport étroit à la musique ? », p. 288-294.

leur organisation. Ces écoles sont pour moi « un monde social que je connais sans le connaître comme il en va de tous les univers familiers »¹.

La distance intervient, elle, d'abord comme une distance géographique. Je ne vis plus en Grèce depuis longtemps tout en faisant un terrain « chez moi »². Je dois donc quitter mon actuel « chez moi » et organiser et financer³ les séjours de terrain pour les rencontrer. Ensuite, la distance est le fait des positions occupées au moment de l'entretien. En effet, si moi je suis alors doctorante en sociologie, elles sont musiciennes professionnelles ou amatrice, une position que je n'ai jamais occupée.

Ces situations de proximité et de distance, de double appartenance et de « double absence »⁴ en quelque sorte, amènent à plusieurs moments de l'enquête, comme aux moments de l'analyse et de la restitution, à faire des allers-retours et à systématiquement interroger les évidences.

4. Plan de la thèse

L'analyse sociologique de la féminisation inédite du jeu d'instrument dans la musique traditionnelle en Grèce conduite dans sa thèse s'articule autour de trois parties.

La première propose une sociogenèse et une sociologie des cadres d'apprentissages de la pratique instrumentale. Le chapitre 1 développe une histoire genrée de la formation au jeu d'instruments à travers une analyse croisée de la musique classique et de la musique traditionnelle. Il souligne notamment le rôle central des Écoles secondaires de musique créées à partir des années 1980 dans la diffusion et la féminisation de l'apprentissage instrumental de la musique traditionnelle. Le deuxième chapitre place la focale sur ces écoles pour

¹ Pierre BOURDIEU, *Le bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, Éditions du Seuil, Paris, 2002, p. 10.

² Sur les ambivalences que comporte la notion de *fieldwork at home*, voir par exemple Jonathan J. P. STOCK, Chou CHIENER, « Fieldwork at home. European and Asian perspectives », in Gregory BARZ, Timothy J. COOLEY (dir.), *Shadows in the field. New perspectives for fieldwork in ethnomusicology*, Oxford, New York, Oxford university press, 2008, p. 108-124.

³ Les conditions matérielles d'existence durant cette recherche doctorale ont parfois pesé sur les conditions de réalisation de l'enquête. À défaut d'un financement institutionnel, cette recherche a été financée par divers moyens, dont certains étaient incompatibles avec les déplacements qu'impose l'enquête de terrain. J'ai notamment connu des périodes de travail en tant qu'assistante d'éducation, vacataire de bibliothèque, ATER à temps plein, chercheuse contractuelle dans deux projets de recherche, technicienne de recherche, vacataire d'enseignement à l'université et responsable administrative d'un Master 2. J'ai également connu des périodes de chômage (principalement rémunérées) et bénéficié du soutien financier de ma famille et de mon compagnon.

⁴ Abdelmalek SAYAD, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

comprendre leur rôle dans l'institutionnalisation du milieu du renouveau de la musique traditionnelle. Enfin, le chapitre 3 analyse les expériences des anciennes élèves de ces écoles pour saisir ce que la féminisation de la pratique instrumentale doit à la scolarisation de son apprentissage.

Les trajectoires des femmes instrumentistes sont au cœur de la deuxième partie de la thèse. Le chapitre 4 analyse les socialisations familiales et scolaires pour comprendre les conditions sociales de naissance, de renforcement et d'affirmation de la vocation transgressive d'instrumentiste traditionnelle. Le chapitre 5 explore ensuite les parcours de professionnalisation des femmes rencontrées et met en évidence le poids des normes de genre sur les trajectoires des instrumentistes.

La troisième partie propose de décaler le regard en s'intéressant à ce que la féminisation de la pratique instrumentale produit sur le milieu de la musique traditionnelle. Le chapitre 6 met en lumière les transformations du « sexe des instruments » traditionnels produisant une division sexuée du travail musicien. Enfin, le dernier chapitre analyse les espaces des possibles ouverts par l'accès des femmes au jeu d'instrument en présentant les types de carrières qui se sont ouvertes et s'ouvrent à elles.

PREMIÈRE PARTIE – TRANSMISSIONS : L'ÉVOLUTION DES CADRES D'APPRENTISSAGE

La féminisation d'une pratique ou d'une profession est souvent perçue comme un trait de « modernité » et le résultat d'une histoire linéaire inéluctablement tournée vers l'égalité des sexes et l'égalisation des conditions des hommes et des femmes. À rebours de ces présupposés, il s'agit de resituer le mouvement de féminisation du jeu d'instrument dans la musique traditionnelle en Grèce dans le temps long pour saisir les processus socio-historiques qui l'ont permis.

De ce point de vue, cette partie se concentre en particulier sur l'évolution des formes et des lieux d'apprentissages de la musique du point de vue du genre. En effet, l'histoire de la féminisation des professions supérieures a mis en évidence les liens entre accès des filles aux différentes formations et accès aux positions professionnelles prestigieuses. De même, les recherches en sociologie de la musique ont montré le poids des formations sur le devenir des musicien.ne.s, et en particulier sur la professionnalisation de la pratique musicale. Comprendre comment un univers musical historiquement réservé aux hommes s'ouvre aux femmes impose donc de comprendre ce qui « se joue » du côté de l'apprentissage.

Le premier chapitre propose ainsi une histoire croisée des dynamiques de genre des cadres d'apprentissage de la musique classique et de la musique traditionnelle sur l'ensemble du 20^{ème} siècle. Il montre comment ces deux univers musicaux connaissent un mouvement de féminisation selon des rythmes et dans des proportions contrastées. Cette sociogenèse met également en lumière le rôle central des Écoles secondaires de musique créées à partir de la fin des années 1980 dans la diffusion de l'apprentissage de la musique traditionnelle. Le deuxième chapitre en propose une analyse pour comprendre comment ces institutions scolaires ont à la fois contribué à définir le milieu de la musique traditionnelle et ses pratiques et à ouvrir l'espace des possibles professionnels des instrumentistes. Enfin, le troisième chapitre s'intéresse particulièrement aux femmes passées par ces écoles. Ce resserrement de la focale permet de saisir finement ce que la scolarisation d'un style musical fait au genre.

CHAPITRE 1 – LE GENRE DE L'APPRENTISSAGE INSTRUMENTAL EN GRÈCE AU 20^{ÈME} SIÈCLE

Comprendre comment des femmes ont commencé à apprendre des instruments de musique traditionnelle exige d'interroger l'histoire de l'apprentissage et de l'enseignement des instruments en Grèce, et en particulier de ses normes, pratiques et représentations genrées. Autrement dit, où et comment pouvait-on apprendre à jouer d'un instrument, quels instruments et dans quel cadre ? Et surtout les hommes et les femmes avaient-ils accès aux mêmes lieux, aux mêmes enseignant.e.s, instruments et possibilités de carrière ? Sans prétendre faire une étude socio-historique approfondie du système d'enseignement formel et informel de la musique en Grèce, ce chapitre explore les évolutions genrées de l'éducation musicale tout au long du 20^{ème} siècle. Il s'agit en particulier de comprendre les conditions historiques et sociales d'ouverture et/ou de fermeture de l'apprentissage d'instruments aux femmes.

Pour conduire cette généalogie genrée de l'apprentissage instrumental, nous nous appuyerons sur le traitement d'archives (du Conservatoire d'Athènes, un corpus d'entretiens d'instrumentistes de *dimotiko*) mais aussi sur des sources secondaires (travaux d'histoire et d'ethnomusicologie en particulier). Ce retour sur le long 20^{ème} siècle permet de saisir les contextes d'accès de filles et de femmes à l'apprentissage puis au jeu et à l'enseignement d'instruments traditionnels. Nous verrons ainsi que la féminisation de la pratique instrumentale s'inscrit d'abord dans le développement de la musique occidentale, avant de concerner la musique traditionnelle à l'occasion du mouvement de renouveau qu'elle connaît à partir de 1974.

1. Deux mondes inégalement ouverts aux femmes. Évolution des cadres d'apprentissage instrumental et genre (1870-1974)

La musique classique, musique au sommet de la légitimité culturelle, se diffuse à la faveur de l'urbanisation et de l'« occidentalisation » de la Grèce et de ses élites à partir du 19^{ème} siècle. Rapidement, son enseignement se formalise, contrastant avec le maintien des formes de transmission non institutionnelle de la musique traditionnelle. La polarisation de ces deux mondes musicaux est également visible à travers la place accordée aux femmes :

tandis que la musique traditionnelle demeure un entre-soi masculin, le monde de la musique classique, bien qu'inégalitaire, s'ouvre aux femmes.

a. La « tradition » de la musique « classique »

Le Conservatoire d'Athènes [*Odeio Athinon*]¹, établissement privé créé en 1871, est le premier conservatoire en Grèce. Son ouverture marque la première étape vers la systématisation de l'enseignement musical formel de la musique classique occidentale sur le modèle des conservatoires de musique européens. Durant le dernier quart du 19^{ème} siècle, de nombreuses associations musicales² se créent également pour promouvoir la musique et son apprentissage. Elles organisent des concerts, des classes d'instruments et de chant et constituent des ensembles instrumentaux (principalement des orchestres philharmoniques composés d'instruments à vent et de percussions et des orchestres d'instruments à cordes pincées³) et des ensembles vocaux (chorales). Ces associations mettent ainsi en contact le public des villes avec la musique occidentale savante et populaire et forment également des apprenti.e.s musicien.ne.s. Plus tard, dans la première moitié du 20^{ème} siècle, d'autres conservatoires sont créés. On peut ainsi mentionner l'ouverture, en 1914 à Thessalonique, du Conservatoire d'État [*Kratiko odeio*], premier et unique conservatoire public encore aujourd'hui, puis celles à Athènes du Conservatoire Grec [*Elliniko odeio*] (1919) et du Conservatoire National [*Ethniko odeio*] (1926).

Les conservatoires et les associations proposent des cours de musique pour des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans des classes mixtes ou non-mixtes selon les associations. Dans le cas des associations musicales, Maria Mparmpaki note même que les femmes de la haute société athénienne et piréote⁴ pouvaient – grâce aux statuts de ces associations – être membres à part entière dans une grande partie d'entre elles. Même si les femmes étaient quasiment absentes des conseils d'administration jusqu'au début du 20^{ème}

¹ Ioannis SIMOU, *I mousiki ekpaideusi sti neoteri kai syghroni Ellada [L'éducation musicale dans la Grèce moderne et contemporaine]*, Athènes, Orpheus, 2004, p. 81.

² Maria MPARMPAKI, *Oi protoi mousikoi syllogoi tis Athinas kai tou Peiraia kai i symvoli tous sti mousiki paideia (1871-1909) [Les premières associations musicales d'Athènes et du Pirée et leur contribution à l'éducation musicale (1871-1909)]*, Thèse de doctorat en Musicologie, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2009.

³ Les fanfares s'appellent *filarmioniki* ou *banda* en grec et les ensembles de cordes pincées, surtout composés de mandolines et de guitares, s'appellent *mandolinata*.

⁴ De la ville du Pirée.

siècle, et minoritaires parmi les membres, elles en faisaient partie et organisaient notamment des concerts et soirées dansantes¹. Le dépouillement de sources, telles que les rapports détaillés annuels du Conservatoire d'Athènes², permet également d'attester la présence de femmes en tant que musiciennes instrumentistes, enseignantes et élèves dans des classes d'instrument dès cette époque (Tableau 2).

Tableau 2 Répartition des enseignant.e.s dans les classes d'instrument du Conservatoire d'Athènes selon le sexe de 1910 à 1947

Année scolaire	1910-11		1927-28		1936-37		1946-47	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Piano	3	13	4	9	5	16	3	16
Violon	4	0	2	2	6	2	4	3
Violoncelle	1	0	1	0	1	1	1	1
Contrebasse	1	0	0	0	1	0	1	0
Harpe	0	1	0	1	0	1	0	1
Flûte	1	0	1	0	1	0	1	0
Clarinette	1	0	1	0	1	0	1	0
Hautbois	1	0	1	0	1	0	1	0
Trompette	1	0	1	0	1	0	1	0
Cor	1	0	1	0	1	0	1	0
Trombone	0 ?	0	0	0	1	0	1	0
Total	14	14	12	12	19	20	15	21

Source : Rapports détaillés annuels du Conservatoire d'Athènes pour les années 1910-11, 1927-28, 1936-37, 1946-47.

En 1936-37³, par exemple, elles représentent la majorité des enseignant.e.s de piano (16 sur 21), même si une seule a le grade de Professeur alors que trois des cinq hommes enseignants ont ce grade⁴. Pendant la première moitié du 20^{ème} elles sont donc majoritaires chez les enseignant.e.s de piano et elles sont également enseignantes de harpe, de violon et de

¹ Maria MPARMPAKI, *op. cit.*, p. 100-103.

² Publication annuelle, consultée pour une année scolaire entre 1910-11 et 2010-11. Dans cette section j'utilise les données de la première moitié du 20^{ème} siècle, cf. Sources pour les références complètes.

³ Odeion Athinon, *Tessarakosti proti leptomeris ekthesis sholikou etous 1936-1937*, [Conservatoire d'Athènes. Quarante-et-unième rapport détaillé de l'année scolaire 1936-1937], Athènes, impr. « Ta hronika », 1937.

⁴ Les enseignant.e.s de l'établissement peuvent occuper des postes de quatre grades qui sont, par ordre décroissant : Professeur.e A, Professeur.e B, Enseignant.e A, Enseignant.e B. Il s'agit de grades correspondant tant au prestige de l'enseignant.e qu'à son salaire mais aussi au niveau des élèves auquel.le.s il ou elle enseigne.

violoncelle. Aucune femme n’enseigne néanmoins dans les classes de contrebasse ou d’instruments à vent.

Cependant, bien qu’elles soient à égalité numérique avec les hommes enseignants tout au long de cette période, voire majoritaires selon les années, elles n’occupent que très rarement le grade de Professeur.e de rang A (Tableau 3). Ainsi, parmi les hommes enseignants, la majorité occupe des postes de Professeur A et B, alors que parmi les femmes la majorité occupe des postes d’Enseignante A et B qui sont plus bas dans la hiérarchie des enseignant.e.s et moins bien rémunérés. Sur les quatre années étudiées, les trois quarts des postes occupés par des hommes sont des postes de Professeur alors qu’uniquement un tiers des postes occupés par des femmes le sont. Ainsi, nous retrouvons dans ces métiers d’enseignant.e.s au Conservatoire un effet de plafond de verre freinant l’accès des femmes aux positions les plus hautes de la hiérarchie professionnelle¹.

Tableau 3 Grade des enseignant.e.s dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1910 à 1947

Année scolaire	1910-11		1927-28		1936-37		1946-47	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Professeur.e A	6	3	9	2	10	3	11	4
Professeur.e B	0	0	2	2	5	4	2	6
Enseignant.e A	6	4	1	7	3	6	2	6
Enseignant.e B	2	7	0	1	1	7	0	5
Total	14	14	12	12	19	20	15	21

Source : Rapports détaillés annuels du Conservatoire d’Athènes pour les années 1910-11, 1927-28, 1936-37, 1946-47.

Outre ce phénomène de plafond de verre, on observe une ségrégation sexuée des enseignements. Les élèves filles des conservatoires représentent en général plus de trois quarts de la totalité des élèves et dans leur écrasante majorité suivent des cours de piano ou parfois de chant. Toujours pour l’année 1936-1937, on compte, dans les classes de piano, 260 filles sur 272 inscrit.e.s, tous niveaux confondus². Elles ne sont en revanche que 18 sur les 74

¹ Sur le plafond de verre dans le monde de l’enseignement, voir Marlaine CACOUAULT-BITAUD, « Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », *Genèses*, n° 36, 1999, p. 92-115.

² Les niveaux dans l’apprentissage des instruments à l’époque et encore aujourd’hui dans les conservatoires en Grèce sont les suivants : cycle préparatoire [*prokatartiki*] de deux ans, cycle élémentaire [*katotera*] de trois ans, cycle moyen [*mesi*] de trois ans et, enfin, cycle supérieur [*anotera*] de trois ans. La loi en vigueur aujourd’hui est

élèves de violon, une seule à apprendre l’alto, trois dans la classe de harpe (en cycle préparatoire) et enfin trois sur quinze à apprendre la flûte. Ces chiffres, ainsi que ceux des autres années du Tableau 4, montrent bien une tendance forte à la concentration des filles dans un nombre réduit d’enseignements, que l’on retrouve sur toute cette période : ainsi, les garçons et les hommes sont répartis dans toutes les classes d’instruments sauf la harpe, mais les filles ne sont présentes qu’en piano, violon, alto, violoncelle et harpe.

Tableau 4 Répartition des élèves dans les classes d’instrument du Conservatoire d’Athènes selon le sexe de 1910 à 1947

Année scolaire	1910-11		1927-28		1936-37		1946-47	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Piano	31	345	14	220	12	260	18	263
Violon	53	39	69	35	56	18	55	15
Alto	0	0	0	0	0	1	1	0
Violoncelle	8	6	4	0	9	0	6	1
Contrebasse	2	0	0	0	7	0	8	0
Harpe	0	1	0	1	0	3	0	0
Flûte	7	0	12	0	12	3	2	0
Clarinette	7	0	10	0	11	0	5	0
Hautbois	2	0	1	0	2	0	3	0
Trompette	8	0	13	0	7	0	2	0
Cor	1	0	1	0	1	0	2	0
Trombone	0	0	2	0	2	0	1	0
Total	119	391	126	256	119	285	103	279

Source : Rapports détaillés annuels du Conservatoire d’Athènes pour les années 1910-11, 1927-28, 1936-37, 1946-47.

Le cas du piano reste donc particulier. L’apprentissage du piano, avec celui du français, faisait partie en Grèce de l’éducation des jeunes filles de « bonne famille ». Encore aujourd’hui, on dit qu’une fille a fait « du français et du piano » pour dire qu’elle a été bien éduquée. Cette éducation avait pour but de doter les jeunes filles du capital culturel nécessaire

celle de l’ordonnance royale de 1957 (JO 229/A/1957) concernant l’organisation du Conservatoire d’État de Thessalonique, mais qui ne fait que valider des règlements intérieurs antérieurs des conservatoires. En effet, dès 1910 les niveaux qui figurent dans les *Rapports détaillés annuels* de Conservatoire d’Athènes sont ceux-là.

pour faire un bon mariage¹. L'histoire sociale du piano² en Occident dès la fin du 18^{ème} siècle l'inscrit en effet « dans le système de biens définissant l'appartenance à la bourgeoisie et la pratique de cet instrument est devenue, dès cette époque pour cette classe, un des attributs de la jeune fille accomplie »³. En Grèce, cette pratique se diffuse un siècle plus tard, faisant du piano un « instrument par excellence du foyer, de la bourgeoisie, de la jeune fille qui parfait son éducation, puis de l'épouse modèle qui agrmente son salon de musique lors des après-midi dominicaux », ce qui lui confère donc une « identité 'noble' et *féminine*, tout particulièrement dans le contexte de la musique dite 'classique' »⁴. Pour rassurer les familles de la bourgeoisie, qui pouvaient douter de la moralité d'une telle activité, le Conservatoire d'Athènes propose dès 1891 la présence de femmes adultes pendant les cours pour chaperonner les jeunes filles⁵.

L'influence de l'appartenance à une classe sociale sur la pratique des instruments n'est pas spécifique aux élèves féminines : si les hommes sont présents dans toutes les classes d'instruments, leur répartition varie en fonction de leurs origines sociales, rappelant ce qu'a montré Bernard Lehmann dans son ethnographie des formations symphoniques⁶ pour l'époque contemporaine en France. Ainsi, ceux qui pratiquent le piano et les cordes sont plutôt issus du haut de la hiérarchie sociale. Et ils sont généralement d'origine populaire pour les instruments à vent (bois et cuivres confondus), puisque ces musiciens sont souvent recrutés chez les instrumentistes des fanfares et harmonies, militaires ou civils et également, parfois, chez les instrumentistes traditionnels⁷.

¹ Sidiroula ZIOGOU-KARASTERGIOU, *Diereunontas to fylo. Istoriki diastasi kai syghronos provlimatismos sti geniki, epaggelmatiki kai synexizomeni ekpaiदेusi* [Enquête sur le genre. Dimension historique et questionnement contemporain dans l'enseignement général, professionnel et la formation continue], Thessalonique, Vaniias, 2006, p. 137.

² Rémi LENOIR, « Notes pour une histoire sociale du piano », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 28, 1979, p. 79-82.

³ Selon Cyril EHRLICH, *The Piano, a History*, London, J.M. Dent and Sons Ltd., 1976, cité dans Rémi LENOIR, *op. cit.*, p. 80.

⁴ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 46.

⁵ Efi AGRAFIOTI, *I mousiki den einai genous thilykou ? I Ellinida mousikos stin estia tis polytropou mousas* [La musique n'est-elle pas de genre féminin ? La musicienne grecque au foyer de la muse polytrophe], Athènes, Dromon, 2004, p. 93.

⁶ Bernard LEHMANN, *op. cit.*, p. 41-45.

⁷ Comme Andreas Harmalias, joueur de *klarino* né en 1905, qui explique dans un entretien accordé à Giorgos Papadakis : « ensuite je suis venu ici [à Athènes] et je me suis inscrit au Conservatoire d'Athènes ». Dans Giorgos PAPANAKIS, *Laïkoi prahitikoï organopaihtes* [Instrumentistes populaires], Athènes, Epikairotitia, 1983, p. 58. De plus, dans le *Rapport détaillé de l'année scolaire 1936-1937* du Conservatoire d'Athènes, on apprend qu'il existait des « classes du soir d'instruments à vent » qui sont donc des cours pour adultes ou en général pour des personnes qui travaillent en journée et qui suivent ces cours le soir. Odeion Athinon, *op. cit.*, 1937, p. 15-43.

L'apprentissage de la musique classique par les filles les amenait, pour certaines d'entre elles, à devenir enseignantes de piano ou, plus rarement, musiciennes interprètes professionnelles. Efi Agrafioti¹ en donne de nombreux exemples dans un essai qui dresse le portrait de plusieurs dizaines de femmes musiciennes grecques. La plupart étaient des femmes issues de grandes familles athéniennes ou des grands centres urbains de la diaspora grecque comme Alexandrie ou Trieste ou encore des communautés grecques de Constantinople ou de Smyrne. Certaines d'entre elles ont également vécu ou fait leurs études musicales à Paris, à Vienne ou dans d'autres villes européennes connues pour leur offre de bonnes et prestigieuses études musicales. Leurs carrières d'interprètes et d'enseignantes sur le plan national, ou même international pour certaines, démontrent qu'elles ont depuis longtemps été présentes dans le monde de la musique classique. Elles restent cependant, contrairement aux hommes, cantonnées à l'accès au jeu de quelques instruments, le piano, le violon, le violoncelle et la harpe.

La place des femmes dans la musique classique en Grèce dans la première moitié du 20^{ème} siècle appelle donc un double constat. Comme dans d'autres domaines, une ségrégation horizontale (exclusion des femmes du jeu d'une majorité d'instruments) est accompagnée d'une ségrégation verticale (sur-représentation des hommes dans les plus hauts grades, de professeur notamment, et ce même pour le piano). Cependant, les femmes représentent la majorité des élèves, ce qui permet le fonctionnement du système des conservatoires, et elles sont également près de la moitié des enseignantes. Tout en maintenant plusieurs formes d'inégalités, la musique classique est ainsi une opportunité de travail pour des femmes grecques, en tant qu'enseignantes² et plus rarement en tant qu'interprètes. Elle fait également partie intégrante de la formation des jeunes filles de la bourgeoisie et des familles urbaines en ascension sociale, créant ainsi et développant un système d'apprentissage musical formel et institutionnel.

La place des femmes, numériquement surreprésentées dans les conservatoires mais cantonnées à peu de places et encore moins d'instruments dans le monde professionnel des enseignant.e.s et musicien.ne.s interprètes, montre une double fonction de la musique classique à cette époque : une éducation « féminine » dans la bourgeoisie, c'est-à-dire une socialisation genrée bourgeoise ; une formation potentiellement professionnalisante pour les hommes, tant de la bourgeoisie que des classes populaires. Cette fonction différenciée selon le

¹ Efi AGRAFIOTI, *op. cit.*

² Ici nous évoquons l'enseignement dans un cadre institutionnel, celui du conservatoire et donc d'un emploi salarié, mais elles peuvent également devenir professeures de piano à domicile.

sexe n'empêche cependant pas les femmes apprenties d'accéder à des carrières d'enseignantes qui sont parmi les rares métiers ouverts aux femmes¹ des classes moyennes et supérieures, ainsi que, pour certaines, d'envisager une carrière d'interprète.

b. L'apprentissage informel et masculin de la musique traditionnelle

L'apprentissage et l'enseignement dans la musique traditionnelle et populaire grecque ne peuvent pas être appréhendés de la même manière que ceux de la musique classique dans la mesure où ils ne sont pas formalisés ni institutionnalisés à la même époque. Les travaux existants reposent essentiellement sur des sources orales et produisent une analyse qualitative et, généralement, localisée. La confrontation de ces travaux permet cependant de restituer les modes d'apprentissages de la musique traditionnelle, leurs caractéristiques genrées et sociales ainsi que leurs évolutions dans le temps.

L'autodidaxie ou le compagnonnage constituent les principaux modes d'apprentissage d'un instrument de musique traditionnelle. L'apprentissage grâce à l'appartenance à une famille de musicien.ne.s se fait également sur ce mode, par immersion des plus jeunes dans le monde de la musique. Dans la section *Le maître et l'élève* de son livre paru en 1976 sur les instruments populaires grecs, l'ethnomusicologue Foivos Anogeianakis décrit l'apprentissage des instruments traditionnels comme suit :

« Pour la sauvegarde et la transmission de la tradition d'une génération à l'autre, du père au fils ou du maître à l'élève, le rôle de l'« enseignement » était important aussi. Dans ce cas, la relation maître-élève, ainsi que la manière et les moyens utilisés pour l'enseignement, ont un contenu et des dimensions différents. Les bons musiciens populaires avaient, comme le disent les plus anciens, des élèves qui payaient, selon la réputation de chaque maître, une somme tous les mois pour les cours. Dans certaines régions, l'élève payait aussi sa nourriture lorsqu'il allait en apprentissage vivre à la maison du maître, comme cela était l'habitude.

Le cours du joueur-maître n'avait rien en commun avec le mode d'enseignement de la musique savante : ni livre (imprimé ou manuscrit), ni explication sur la technique ou le style de la mélodie qu'il « enseigne » à l'élève. Le maître n'a rien à dire. Il ne parle pas.

¹ Efi AVDELA, *Dimosioi ypalliloi genous thilykou. Katamerismos tis ergasias kata fyly sto dimosio tomea, 1908-1955 [Fonctionnaires de sexe féminin. Division du travail selon le sexe dans le secteur public, 1908-1955]*, Athènes, Emporiki trapeza tis Ellados, 1990, p. 240-241 et voir également sur le professorat dans le secondaire pour la France Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *op. cit.*

Il joue. Et l'élève écoute et essaye de l'imiter ou comme on dit le « voler » (= prendre, apprendre). « Apprends à voler » entend souvent l'élève par le maître. Et vraiment, c'est à cette capacité et au degré de celle-ci, que l'élève doit ce qu'il prend, ce qu'il obtient par le maître.

Nous ne devons pas oublier que le maître gardait soigneusement les « secrets » de son art pour lui-même – une habitude connue depuis longtemps dans de nombreux métiers. Il ne se lâchait pas, il ne jouait pas librement. Il était normal qu'il voie, non sans une certaine inquiétude, en ces jeunes, élèves encore inexpérimentés, des futurs concurrents dans son travail. D'ailleurs, plus le musicien est bon, plus il a besoin de l'environnement particulier qui s'impose à chaque « exécution » de musique traditionnelle [*dimotiki*] : la fête de village ou le mariage à l'ambiance festive, avec un bon chanteur et un bon danseur. Sans ça, peu importe à quel point il est bon, son jeu reste une sorte de squelette, qui retrouve de la chair et du sang à chaque fois selon les personnes pour qui il joue. [...]

L'élève a beaucoup à apprendre à partir du moment où le maître commence à le prendre avec lui – si jamais il le fait – à des fêtes. Il l'emmène non pas pour l'aider mais pour se faire aider lui-même dans son travail. L'élève au départ l'accompagne [il « tient le *ison*¹ »]. Mais petit à petit il commence à *doubler* avec le maître les phrases finales faciles et les mélodies simples, jusqu'à ce qu'il se sente capable de poursuivre tout seul une mélodie pour que son maître trouve le temps de fumer une cigarette ou même se reposer un peu. À ce stade de rapport avec le maître, l'élève peut apprendre tout ce qu'il y a de plus important dans l'art qu'il ambitionne d'apprendre, parce que le maître joue librement. Et s'il se trouve que dans ces fêtes il y a de bons danseurs et de bons chanteurs, l'élève pourra admirer son maître dans toute sa splendeur, comme il le connaît par sa réputation. Et dans ces cas, il a beaucoup, mais vraiment beaucoup à apprendre. Selon toujours aussi son envie d'apprendre, son amour et ses capacités à « voler », à assimiler. Durant ces mêmes fêtes, l'élève va se sentir professionnel pour la première fois le jour où son maître ou quelqu'un présent à la fête va laisser un peu d'argent pour lui. »²

Si ce mode d'apprentissage spécifique de la musique traditionnelle est bien connu et souvent cité, il existe cependant peu de sources ou d'études sur les parcours d'apprentissage.

¹ Le *ison* est la note continue de la base du mode de chaque mélodie. Dans la tradition monophonique de la musique ecclésiastique byzantine et dans des chansons traditionnelles, il constitue l'accompagnement principal et souvent unique.

² Foivos ANOGEIANAKIS, *Ellinika laïka mousika organa [Instruments de musique populaires grecs]*, Athènes, Melissa, 1991 [1976], p. 29-30.

La plupart des études ethnomusicologiques sur la Grèce s'intéressent en effet d'abord aux répertoires régionaux, aux instruments et par extension seulement aux musiciens qui les jouent. Ainsi, quand il s'agit de décrire un style musical local, d'une région ou d'un groupe ethnique, les instrumentistes apparaissent uniquement en photo ou encore de manière générale sous un sous-titre « Les musiciens ». Seule une littérature scientifique et de journalisme musical sur les instrumentistes, les instruments et les luthiers permet de renseigner sur le « métier » de musicien. De même, des informations sont disponibles dans des monographies sur des instruments et des enquêtes s'appuyant sur les discours et trajectoires d'informateurs instrumentistes. Il est néanmoins rare de trouver un travail spécifiquement sur eux et sur les pratiques et évolutions de l'apprentissage. Encore moins sur des femmes et notamment des chanteuses. Ces approches laissent alors dans l'ombre l'histoire des pratiques d'apprentissage et de jeu. Les instrumentistes eux-mêmes sont les principaux informateurs des ethnomusicologues, sociologues et journalistes musicaux et leur parole est souvent utilisée dans les études. Les récits d'apprentissage musical sont ainsi souvent naturalisés et participent à construire un « mythe » de l'autodidaxie.

L'étude des récits de vie d'hommes instrumentistes traditionnels trouvés dans diverses sources (cf. Encadré 1) met en évidence, à l'inverse, des différenciations, nuances et évolutions de l'apprentissage, de la transmission et du métier de musicien. Le croisement de ces différentes sources permet alors de conduire une analyse s'inscrivant dans la lignée de récents travaux qui s'attardent à détailler, expliquer et saisir les processus même d'apprentissage musical dans leur diversité¹.

¹ Comme par exemple les travaux de Lucy Green sur les instrumentistes de musiques populaires en Grande-Bretagne, de Dimitra Papastavrou sur l'apprentissage informel dans un groupe de musiciens adultes qui cherchent à se spécialiser dans le bluegrass et le jazz manouche en Grèce, de Rémi Deslyper sur l'apprentissage de la guitare électrique en France ou de Panagiotis Poulos sur les instrumentistes de musique savante ottomane en Turquie dans les années 1950. Lucy GREEN, *How popular musicians learn. A way ahead for music education*, Aldershot, Ashgate, 2002, Dimitra PAPASTAVROU, « Oi mousikoi protypa os ergaleio anadeiksis poiotion stoiheion stis atypes diergasies mathisis mias mousikis omadas enilikon [Les musiciens modèles comme outil qualitatif de compréhension des procédures d'apprentissage informel d'un groupe de musique] », in Maii KOKKIDOU, Zoe DIONYSIOU (dir.), *Music literacy : Formal and informal ways of music teaching learning*, Thessalonique, Association grecque d'Éducation musicale, 2016, p. 381-390, Panagiotis POULOS, « Rethinking orality in Turkish classical music : a genealogy of contemporary *Musical Assemblages* », *Middle East journal of culture and communication*, n° 4, 2011, p. 164-183, Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a.

Encadré 1 Sources sur les instrumentistes traditionnels

Les sources utilisées pour étudier les instrumentistes traditionnels dès le début du 20^{ème} siècle sont les suivantes :

1. Le livre de Giorgos Papadakis intitulé *Instrumentistes populaires*, paru en 1983, contenant des retranscriptions d'entretiens radiophoniques de 10 hommes musiciens nés entre 1894 et 1939.
2. Le livre collectif *Musiques de Thrace. Une approche interdisciplinaire : Evros*, paru en 1999 et en particulier les contributions de Lampros Liavas sur les « Instruments de musique à Evros : tradition et modernité »¹ avec des exemples tirés de récits de trois hommes instrumentistes nés entre 1922 et 1939 et celle de Pavlos Kavouras² « La biographie d'un instrumentiste populaire : enquête de terrain ethnographique, interprétation et fiction » qui se concentre sur la trajectoire d'un musicien, né en 1941.
3. Une base de données en ligne sur la culture musicale de l'Égée du nord (<http://soc-arksrv3.aegean.gr/music/index.php?lng=Z3JlZWs=>) composée d'extraits d'entretiens, souvent avec une rubrique « apprentissage », de 24 instrumentistes traditionnels hommes nés entre 1907 et 1945. L'enquête a été menée entre 2000 et 2006.
4. Une base de données en ligne sur la tradition du violon en Crète (<http://thalitas.ims.forth.gr/SearchByCat8.asp>) dont ont été extraits 42 entretiens d'hommes musiciens nés entre 1915 et 1944. L'enquête a été menée en 1998-1999.

Les 80 instrumentistes traditionnels étudiés dans ce cadre sont tous des hommes nés pendant la première moitié du 20^{ème} siècle. La plupart sont issus de familles de musiciens et ont ainsi un père et parfois un grand-père instrumentiste, souvent aussi des oncles, des frères, des cousins, etc. Ils sont originaires de plusieurs régions de la Grèce, comme l'Épire, la Crète, la Grèce du centre, le Péloponnèse, le nord de la mer Égée ou la Thrace. Les instruments qu'ils jouent sont ainsi représentatifs de la tradition musicale de leur région. Ils peuvent être soit professionnels dans un sens strict, c'est-à-dire qu'ils « vivent » de leur pratique musicale, soit dans un sens plus large, c'est-à-dire qu'ils jouent contre rémunération à des fêtes de leur

¹ Lampros LIAVAS, « Ta mousika organa ston Evro : paradosi kai neoterikotita [Les instruments traditionnels à Evros : tradition et modernité] », in *Sylogos oi filoi tis mousikis. Erevnitiko programma « Thraki », Mousikes tis Thrakis. Mia diepistimoniki proseggisi [Musiques de Thrace. Une approche interdisciplinaire]*, Athènes, Sylogos filoi tis mousikis, 1999, p. 269-340.

² Pavlos KAVOURAS, « I viografia enos laïkou organopaikti : ethnografiki epitopia erevna, erminea kai mythoplasia [La biographie d'un instrumentiste populaire : enquête de terrain ethnographique, interprétation et fiction] », in *Sylogos oi filoi tis mousikis. Erevnitiko programma « Thraki », Mousikes tis Thrakis. Mia diepistimoniki proseggisi [Musiques de Thrace. Une approche interdisciplinaire]*, Athènes, Sylogos filoi tis mousikis, 1999, p. 341-450.

village ou de leur région, à des mariages, etc.¹ Quand ils ont également une autre profession, ils sont souvent agriculteurs, artisans ou petits commerçants, professions généralement exercées par leurs pères, quand ceux-ci ne sont pas musiciens. Dans ce sens, le métier de musicien traditionnel est un métier populaire. Cependant, il existe de fortes disparités jusqu'à aujourd'hui entre des instrumentistes ayant un autre métier principal, habitant dans des zones pauvres et rurales et jouant pendant les fêtes de leur village et des musiciens professionnels jouant ou ayant joué tous les soirs sur scène, ayant également enregistré des disques et ayant acquis une notoriété et un répertoire dépassant les limites de leur village. Les seconds sont souvent dans des villes et peuvent jouir d'une reconnaissance dans toute leur région ou même dans toute la Grèce.

L'apprentissage par *immersion* en famille² fait partie des manières d'apprendre des instrumentistes pour ceux qui ont grandi dans des familles où les instruments de musique sont déjà présents et où différents membres de la famille jouent régulièrement. C'est d'autant plus le cas quand il s'agit du père ou des grands frères. Cet apprentissage est une transmission d'homme à homme. Ainsi, quand dans les entretiens on demande aux instrumentistes comment ils ont commencé à apprendre, ou s'il y avait des musiciens ou des instruments dans leur entourage, ils citent spontanément une lignée composée uniquement d'hommes : le père, le grand-père, le ou les oncles, le ou les frères et le ou les cousins, puis leur(s) fils. Despoina Mazaraki dans son étude du *klarino*³, publiée en 1959, précise en présentant un des premiers *klarintzides*⁴ d'Épire que « parmi ses 25 enfants, tous les mâles jouaient d'un instrument »⁵.

Souvent, le père, l'oncle ou le grand frère « montre » les premières bases de jeu de l'instrument au jeune garçon qui est déjà dans un environnement musicien. En général, quand il y a un groupe de musique familial, on choisit un instrument manquant dans le groupe et on

¹ Les catégories « amateur » ou « professionnel » sont utilisées selon les intervieweurs ou selon les chercheurs de manière assez différente. En effet certains ne considèrent comme professionnels que les musiciens qui vivent de cette activité sans en avoir d'autre, alors que d'autres considèrent comme professionnel tout musicien qui peut être appelé et être payé pour jouer avec un ou plusieurs autres musiciens pendant une fête. À partir des acquis de la sociologie de la musique, qui a montré la porosité de cette frontière, nous préférons ici cette deuxième catégorisation, tout en essayant d'explicitier la distinction quand cela semble utile. Cf. Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004. Plus largement, sur la nécessité sociologique de décloisonner les catégories « amateurs » et « professionnels », voir Yvon LAMY (dir.), « Amateurs et professionnels », *Genèses*, n° 36, 1999.

² Les familles de musicien.ne.s sont très fréquentes dans tout style musical. Bernard Lehman note par exemple que 20 % des musiciens professionnels avaient un père musicien professionnel. Cf. Bernard LEHMANN, *op. cit.*, p. 49, p. 56-63, p. 84-97. Voir également Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 206-207, Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007, p. 28-31. Dans le corpus étudié ici, c'est autour des 4/5^e de la population qui vient d'une famille de musicien.ne.s.

³ Le *klarino* est le nom de la clarinette jouée dans la musique traditionnelle en Grèce. Cf. Annexe 2.

⁴ *Klarintzis* est le terme en grec qui désigne le joueur de *klarino* traditionnel.

⁵ Despoina MAZARAKI, *To laiko klarino stin Ellada [La clarinette populaire en Grèce]*, Athènes, Kedros, 1984 [1959], p. 25.

fait jouer le jeune garçon. Très tôt, entre 12 et 15 ans, il se retrouve à jouer dans les fêtes, mariages, etc.

« Mon père était à l'époque le chef du groupe de musique ; et quand j'ai eu quatorze ans je suis entré moi aussi dans le groupe traditionnel, aux fêtes de village, aux mariages... »¹

Fotis Soukas ou Sagianis, joueur de *santouri* et violon, né en 1913.

Les instrumentistes, originaires ou non de famille de musiciens, racontent également qu'ils ont appris tout seuls ou qu'ils se sont perfectionnés une fois que quelqu'un, un *passeur*², leur a montré les premières bases. Mais il arrive souvent que personne ne leur ait vraiment montré. Ils apprennent ainsi « à l'oreille » ou par « mimétisme direct »³ en regardant comment les musiciens font dans les fêtes ou en écoutant des enregistrements.

Apprendre chez un maître est également une pratique fréquente et, comme dans la famille, entre hommes. Il s'agit la plupart du temps de quelqu'un chez qui on va tout seul ou chez qui le père « envoie » son fils. La description de l'apprentissage auprès du maître est souvent très précise dans les récits, avec des détails sur la durée, le nombre de cours, le mode de paiement du maître, etc. En général, il s'agit d'un apprentissage de quelques mois. L'autodidaxie reste cependant une pratique décrite comme majoritaire mais recouvre en fait plusieurs pratiques effectives.

« R1. : Je suis autodidacte, personne ne m'a rien enseigné.

Q. : Vous aviez un modèle, quelqu'un à qui vous vouliez...

R1. : Personne.

Q. : Et vous, Mihalis ?

R2. : Personne.

Q. : Vous vouliez ressembler à quelqu'un ?

R2. : Écoute, on essayait d'écouter les plus grands violonistes (*violatorous*) que nous, des amateurs évidemment eux aussi, mais on écoutait le disque et on le jouait nous

¹ Giorgos PAPANAKIS, *op. cit.*, 1983, p. 108.

² Marc Perrenoud décrit également ce processus concernant les *musicos*, Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007, p. 33.

³ Il s'agit ici de processus étudiés concernant les musiciens de musique populaire aujourd'hui. Apprendre « à l'oreille » fait référence à l'expression « learning by ear » ou « listening and copying » de Lucy Green pour le Royaume-Uni et du « mimetisme direct », terme utilisé par Marc Perrenoud dans la partie « Transmission » de son enquête sur les *musicos*. Lucy GREEN, *op. cit.*, 2002, p. 60-71 et Marc PERRENOUD, *ibid.*, 2007, p. 32-36.

aussi. Si lui le jouait mal, on le jouait mal aussi. Mais on le corrigeait ensuite si on entendait un meilleur joueur de *lyra (lyraris)* ou un meilleur violoniste.

Q : Vous écoutiez qui alors ?

R2 : On écoutait Pantelis surtout, Mparitantonakis. [...] Parce que nous on n'avait pas les armes, on n'avait pas de magnétophones, on n'avait pas de télévision, on n'avait rien pour voir, pour apprendre. Ensuite quand on a grandi, on écoutait des disques sur les gramophones, ensuite il y a eu les tourne-disques, ensuite les électrophones, ensuite les radios normales et on écoutait des cassettes de là-bas.

Q : Mais avant de parler de ça, dites-moi, vous écoutiez Pantelis et vous faisiez quoi en l'écoutant ?

R2 : Quand on l'écoutait, on était capable de rester jusqu'au matin à la fête, sans qu'il nous voit, on était des enfants.

Q : Et comment vous « chopiez » ce que jouait Pantelis ?

R2 : Avec l'oreille. On les faisait dans nos têtes.

Q : Et vous essayiez au violon ?

R2 : On essayait, on le chantait, parce que si tu ne chantes pas tu ne peux rien réussir. Si tu le chantes de travers, tu peux en sortir quelque chose. Mais on essayait, tant qu'on pouvait, que ce qu'on jouait ait du rythme. Et ceux qui n'avaient pas de rythme, on ne les jouait pas en public. Parce que tout le monde voyait et c'était humiliant. »¹

Frères musiciens, violon et laouto, nés dans les années 1930, en Crète.

Comme l'indique l'extrait, l'autodidaxie est en fait un processus multiple d'apprentissage entre hommes à travers plusieurs « maîtres » et diverses médiatisations². Le fait de voir un musicien jouer, de l'écouter d'abord puis d'essayer de l'imiter, fait de lui un « enseignant ». De même, les avancées technologiques liées à la musique enregistrée, à la radio et aux disques principalement à cette époque, permettent d'apprendre à jouer en imitant. Parfois, certains musiciens ont également appris dans des cadres plus formels de musique occidentale classique. Le plus souvent, ils ont participé dans des fanfares mais certains sont également passés par le conservatoire. Mais leur origine sociale les a empêchés de continuer les études au conservatoire parce qu'elles étaient longues et ne rapportaient pas d'argent immédiatement, contrairement à la musique traditionnelle.

¹ *Tradition du violon en Crète*, http://thalitas.ims.forth.gr/interviews/28_INT.pdf, p. 3-4.

² Panagiotis POULOS, *op. cit.*, 2011.

Entre la fin du 19^{ème} siècle et le milieu du 20^{ème} siècle, le genre de l'apprentissage instrumental se conjugue ainsi différemment dans la musique classique et la musique traditionnelle. Tout en étant exclues de certains instruments, les filles sont majoritaires dans les conservatoires où l'apprentissage est formel et se construit comme un attribut de l'éducation « féminine », alors que dans la musique traditionnelle le mode d'apprentissage informel visant à apprendre un métier « masculin » exclut la plupart des femmes. Contrairement à la musique classique, les instrumentistes de musique traditionnelle sont donc, à quelques exceptions près, des hommes de classes populaires. Le mode d'apprentissage des instruments et la pratique professionnelle s'inscrivent dans un mode de socialisation et d'apprentissage masculin et de distinction de rôles des hommes et des femmes.

2. Des femmes avec des instruments traditionnels : des exceptions invisibilisées

Primavera en Salonico

*Primavera en Salonico,
halli al cafe Maslum,
una nina de ojos pretos
que canta y sona ud.*

*No me manques, tu Fortuna,
del cafe de Avram Maslum.
Tu quitas los muestros dertes,
que cantas y sonas ud.*

*El ud tomas en la mano
con gilves y con sacas.
Los tus ojos relucientes
a mi me hacen quemar.*

Printemps à Salonique

*Au printemps à Salonique,
j'ai trouvé au café Masloum,
une fille aux yeux foncés
qui chantait et jouait le oud.*

*Ne pars pas loin de moi, oh Fortuna,
loin du café d'Avram Maslum.
Tu fais partir no soucis
quand tu chantes et tu joues au oud.*

*Tu tiens le oud dans ta main
avec tant de coquetterie et de grâce.
Tes yeux si brillants
me font brûler.*

Si la pratique et la transmission de la musique traditionnelle apparaît comme un univers masculin dans la plupart des récits, quelques rares sources permettent pourtant d'identifier des femmes apprenant à jouer des instruments traditionnels mais aussi certaines femmes musiciennes professionnelles. La plupart ne font qu'« apparaître » dans des récits ou encore dans des photos sans que l'on puisse avoir plus d'informations sur elles, comme cette fille aux yeux foncés dans la chanson sépharade *Primavera en Salonico* mise en exergue ici qui chantait et jouait au oud (*outi*) à Thessalonique. Ou quand Giorgos Koros (1923-2014),

célèbre violoniste traditionnel, raconte en retraçant sa trajectoire que « mon père avait le *laouto* et le *mantolino* et on jouait tous ensemble, avec mes sœurs »¹. Cette évocation permet de supposer que certaines filles étaient socialisées aussi à la musique jouée par leur père ou leur entourage dans la famille et pas uniquement au chant mais bien au jeu d'instrument. Des femmes reconnues et parfois professionnelles font également leur « apparition » dans certains récits, comme par exemple dans le livre de Thodoros Hatzipantazis sur la musique orientale à Athènes à la fin du 19^{ème} et début du 20^{ème} siècle. En dépouillant la presse de l'époque, il évoque parmi cinq « joueurs connus de *santouri* », une femme, appelée Irini, et une joueuse de *kanonaki*, Artemisia².

Pourtant, aucune étude n'a porté son attention sur ces femmes. Dans la lignée du projet de « remémoration »³, de redécouverte des femmes invisibilisées, cachées, oubliées par l'histoire et les sciences sociales, à l'origine de l'histoire des femmes (en France⁴ et en Grèce⁵), il importe donc de restituer quelques-uns des cas identifiés. Mais, au-delà de la réparation de cet « oubli », le détour par ces figures de « pionnières » permet de réviser les assertions sur la « nouveauté » de la pratique instrumentale des femmes. L'intérêt porté par plusieurs chercheuses sur les femmes et le genre en histoire et sociologie du travail et des professions a souvent conduit à interroger la « nouveauté » de l'entrée des femmes tant sur le marché du travail⁶ que dans certaines professions. Ce retour en arrière, parfois de quelques décennies, parfois d'un ou deux siècles, a contribué à ébranler les certitudes, à comprendre les évolutions et à analyser la place des femmes dans la société. Cette perspective généalogique a

¹ Giorgos PAPADAKIS, *op. cit.*, 1983, p. 187.

² Thodoros HATZIPANTAZIS, *Tis asiaticos mousis erastai... I akmi tou athinaïkou kafe aman sta hronia tis vasileias tou Georgiou tou A. Symvoli sti meleti tis proistorias tou rempetikou [Les amants de la Muse asiatique... le sommet du café aman athénien pendant le règne de Georges I^{er}. Contribution à la préhistoire du rebetiko]*, Athènes, Stigmi, 1986, p. 66.

³ Françoise THÉBAUD, *Écrire l'histoire des femmes*, Lyon, ENS Éditions, 2001 [1998], p. 66-68.

⁴ *Ibid.*

⁵ Comme en attestent plusieurs articles depuis les années 1990 sur l'histoire des femmes et du genre en Grèce d'Efi Avdela dont le plus récent : Efi AVDELA, « I istoria tou fylou stin Ellada. Apo ti diatarrahi stin ensomatosi [L'histoire du genre en Grèce. De la subversion à l'intégration] », in Venetia KANTSA, Vasiliki MOUTAFI, Eythymios PAPATAXIARCHIS (dir.), *Fylo kai koinonikes epistimes sti syghroni Ellada [Genre et sciences sociales dans la Grèce contemporaine]*, Athènes, Alexandria, 2010, p. 89-117. Deux articles ont été publiés depuis sur le sujet en reprenant les analyses d'Efi Avdela et en se focalisant par ailleurs sur la présence du genre dans les départements universitaires et sur le *gender mainstreaming* dans les recherches récentes, attestée notamment par l'apparition de chapitres sur le genre dans les travaux récents. Cf. Eleni FOURNARAKI, Yiannis YIANNISOTIS, « Three decades of women's and gender history in Greece. An account », in Krassimira DASKALOVA (dir.), « Clio on the margins. Women's and gender history in Central, Eastern and Southeastern Europe (Part two) », *Aspasia*, n° 7, 2013, p. 162-174, Nikolaos PAPADOGIANNIS, « Gender in modern Greek historiography », *Historein*, n° 16, 2017, p. 74-101.

⁶ Sylvie SCHWEITZER, *op. cit.*, 2002.

en particulier remis en cause l'absence historique des femmes dans les professions artistiques¹ en renversant le regard, passant ainsi d'un récit de l'absence à celui de l'invisibilisation des femmes.

La nécessité qui guide ce choix ne diminue pas pour autant la difficulté méthodologique et épistémologique de la construction et de l'analyse de ce matériau éparse. En effet, la construction de la généalogie du jeu des instruments traditionnels des femmes se heurte à deux obstacles : au manque de sources écrites, enregistrées ou iconographiques, lié à la double appartenance de genre et de classe de ces femmes ; au manque d'intérêt pour ces pratiques musicales féminines dans la recherche sur les chants traditionnels et la musique populaire².

Les informations biographiques relatives à l'apprentissage et à la pratique disponibles pour quelques femmes sont néanmoins éclairantes. Dans la littérature scientifique, le cas d'Aspasia Papadaki (cf. Encadré 2) est mentionné pour la première fois en 1996 dans un article de l'ethnomusicologue Kevin Dawe³. Pourtant, elle apparaît dans une émission de télévision diffusée pendant la saison 1976-1977⁴. Il s'agit d'un épisode d'une série d'émissions consacrée aux traditions de danse et de musique de différentes régions de la Grèce.

¹ Voir concernant les processus d'invisibilisation des femmes dans les mondes artistiques, Christine PLANTÉ, *La petite sœur de Balzac. Essai sur la femme auteur*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2015 [1989], Florence LAUNAY, *Les compositrices en France au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 2006, Delphine NAUDIER, Brigitte ROLLET (dir.), *Genre et légitimité culturelle. Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, Maria Antonietta TRASFORINI, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », *Cahiers du genre*, n° 43, 2007, p. 113-131, p. 115-116.

² L'ethnomusicologue Naila Ceribašić développe des propositions méthodologiques, à partir du cas Croate, de recherche historique sur les femmes instrumentistes dans la musique traditionnelle. Elle développe également l'idée d'une double invisibilisation des femmes instrumentistes traditionnelles : par leur appartenance de genre et de classe, puis par la recherche ethnomusicologique androcentrée. Naila CERIBAŠIĆ, « In between ethnomusicological and social canons : historical sources on women players of folk music instruments in Croatia », *Narodna umjetnost*, vol. 35, n° 1, 2001, p. 21-40, Naila CERIBAŠIĆ, « Social canons inherited from the past : women players of folk music instruments in Croatia », *Studia musicologica akademiae scientiarum hungaricae*, vol. 44, n° 1-2, 2003, p. 147-157.

³ Kevin DAWE, « The engendered lyra : music, poetry and manhood in Crete », in Kevin DAWE, *Music and musicians in Crete. Performance and ethnography in a mediterranean island society*, Lanham, The scarecrow press, 2007, p. 59-77, notamment p. 73-74. Ce chapitre est une version mise à jour et augmentée de l'article du même auteur « The engendered lyra : music, poetry and manhood in Crete », *The British journal of ethnomusicology*, vol. 5, 1996, p. 93-112.

⁴ Émission présentée par Domna Samiou et dirigée par Fotos Lamprinos. « Dytiki Kriti [Crète occidentale] », *Mousiko odoiporiko me ti Domna Samiou [Itinéraire musical avec Domna Samiou]*, ERT, saison 1976-1977, Archive ERT, code : 7122, <http://archive.ert.gr/7122/>, date de diffusion non précisée.

Encadré 2 Aspasia Papadaki, joueuse de kritiki lyra, née en 1932

Dans son article, Kevin Dawe ne livre que peu d'informations sur Aspasia Papadaki puisque son cas est évoqué en contrepoint de la démonstration générale visant à expliquer en quoi la *lyra* est un instrument masculin et lié à la masculinité en Crète. L'article décrit ainsi ce que disent les hommes instrumentistes sur elle, c'est-à-dire qu'ils respectent son jeu mais qu'elle « n'est pas un homme » et qu'elle « imite les hommes ». L'auteur montre également, à travers l'analyse de la photo de couverture de son album, comment Aspasia Papadaki affirme sa féminité par rapport aux images des joueurs de *lyra* hommes. J'ai essayé de l'interviewer durant mon premier séjour de terrain en Crète mais je n'ai pas pu la rencontrer en raison de son état de santé. J'ai tout de même réussi à récolter quelques informations de plus, grâce à des discussions informelles avec des musiciens impliqués dans la scène musicale crétoise et la retranscription d'un entretien d'elle (ci-dessous), sur cette femme *lyrarissa*, souvent décrite comme « la seule femme en Crète » ou la « première Crétoise » à jouer de la *lyra*.

Aspasia Papadaki est née en 1932, cadette d'une famille de quatre enfants, originaire de la région de Hania (ouest de la Crète). Dans un entretien fait par des ethnomusicologues en 1999 dans le cadre d'une enquête sur la tradition du violon en Crète où elle est la seule femme interviewée (avec son frère, Pavlos) pour 91 hommes instrumentistes et chanteurs, elle raconte :

« A. P. : Mon premier instrument était le *mantolino*, c'est ma mère qui l'avait amené. J'ai fait mes premiers pas sur le *mantolino*, mes débuts. Plus tard, je ne sais pas comment, j'ai eu l'idée d'apprendre la *lyra*, parce que dans mon quartier, dans mon village, ils étaient tous joueurs de *lyra*. Seulement un instituteur jouait du violon là-bas à côté de chez moi. [...] Petite, au lieu de fabriquer des jouets, j'ai fabriqué le *lyraki*.

Q. : A peu près vers cinq ans, dix ans ?

A. P. : Oui, vers cinq, six ans, j'allais à l'école primaire. Je me suis dit qu'est-ce que j'en fais maintenant, j'avais honte de l'amener à la maison. Un soir je dis « maman, j'ai fabriqué un *lyraki* ». Ma mère, ça ne lui a pas beaucoup plu. 'Mon enfant, les petites filles ne jouent pas à la *lyra*, moi je vais t'acheter un violon'. Bon, donc du violon, d'accord je ne voulais pas autre chose moi. [...] Oui, moi je jouais au violon, j'ai tout de suite appris le violon moi, Pavlos jouait au *laouto*, ma grande sœur a aussi appris le *laouto* et au café on faisait tout le temps des petites fêtes, les gens venaient des villages aux alentours, ils se réunissaient, l'un disait 'allez, viens à mon village', l'autre disait 'viens, j'ai un baptême, j'ai des fiançailles, qu'on prenne les deux enfants, qu'on prenne les deux filles'. Ils disaient à l'époque 'les deux filles avec leur frère, qui jouent si bien'.

[...] Et à ce moment-là, évidemment moi je jouais toute la partie de violon, si mon frère était fatigué, il voulait que ma sœur prenne le relais pour qu'il se repose. Et c'est ce qui se passait. Mais notre sœur elle a vite arrêté, parce qu'elle s'est mariée – non pas que son mari lui interdisait – mais elle a eu une famille et elle s'est dit 'je peux pas le faire, c'est pas grave, je vais bien, allez-y tout seuls, vous avez grandi maintenant c'est bon, je vais vous abandonner'. [...] Oui, je vous l'ai dit, le père de ma mère, notre grand-père jouait de la *lyra*. Le frère de notre père aussi jouait de la *lyra* très bien, son autre frère jouait au violon et notre père jouait au *laouto*. [...]

Q. : Tu as dit que ta mère t'a dit que 'les filles ne jouent pas à la lyra'...

A. P. : À cette époque ce n'était pas, ce qui était original c'est que moi j'arrive avec mon violon.

P. P. [son frère, présent lors de l'entretien] : Excusez-moi, la première femme à jouer de la *lyra* et qui a été sur scène et a joué à des *glentia* c'était Aspasia. C'est ce qu'on dit et c'est la vérité. Ce n'était pas dans les mœurs que les femmes jouent professionnellement, dans les *laouta* non plus, mais il y avait des *laouta*, comme la sœur de Mpaxevanis, comment elle s'appelait déjà, Lavrentia qui joue au *laouto*. Mais de la *lyra* en Crète il n'y en avait aucune¹.

Aspasia Papadaki, comme plusieurs hommes instrumentistes, vient d'une famille de musiciens (père, oncle) et a commencé à jouer en public avec son frère et sa sœur. Aspasia, qui ne s'est jamais mariée, est devenue connue en Crète parce qu'elle a enregistré et parce qu'elle a continué à jouer pendant toute sa vie, avec son frère. Cependant, le récit permet de voir une autre trajectoire féminine, celle de leur sœur qui a arrêté de jouer après son mariage. En effet le soutien du conjoint dans la pratique musicale, voire d'un conjoint musicien, peut être encore aujourd'hui une des conditions du maintien des femmes dans cette activité professionnelle². Les questions des ethnomusicologues dans l'entretien cité reviennent avec insistance sur le fait qu'Aspasia est une femme instrumentiste, ce qui donne à son frère l'occasion d'insister sur le fait qu'elle est la seule à jouer de la *lyra* mais aussi de faire « apparaître » une autre femme instrumentiste crétoise de la même génération, Lavrentia.

Lavrentia Mpernidaki (1915-2012) est surtout connue comme la première Crétoise à avoir enregistré en tant que chanteuse dans l'entre-deux-guerres. Cependant, grâce au frère

¹ Entretien d'Aspasia Papadaki et son frère Pavlos Papadakis, fait le 9 février 1999, par G. Amargiannakis et l'équipe de recherche de l'enquête sur *La tradition du violon en Crète*, disponible sur : http://thalitas.ims.forth.gr/interviews/47_INT.pdf, p. 1-10.

² Cf. Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008.

d'Aspasia Papadaki et à une interview vidéo qu'elle a donnée¹, on apprend qu'elle était également joueuse de *laouto*, qu'elle avait appris aux côtés de son frère. Elle rajoute qu'elle partait de la boulangerie de son père quand elle était jeune pour aller jouer du *laouto* et chanter. C'est elle également qui joue du *laouto* sur la face B du disque où elle chante, en accompagnant un autre chanteur, mais ce n'est pas précisé sur la pochette.

D'autres femmes sont évoquées dans les récits d'instrumentistes étudiés et sur certaines photos retrouvées dans des archives mais aucune information supplémentaire sur elles n'est accessible. Ces indications attestent cependant qu'il y a eu des femmes dans différents contextes qui jouaient des instruments de musique traditionnelle pendant la première moitié du 20^{ème} siècle. Mais comme le montrent Naila Ceribašić² et Maureen Jackson³, elles subissent une double invisibilisation. D'une part, elles n'ont pas eu accès à des carrières de premier plan et ne sont donc pas les premières que les journalistes et les chercheur.e.s ont rencontrées. D'autre part, le fait qu'elles soient minoritaires numériquement, qu'elles jouent rarement en public et que certaines n'aient joué que pendant une partie de leur vie, arrêtant après leur mariage, renforcent leur invisibilisation. Ce n'est que par une méthodologie de recherche prenant en compte les caractéristiques genrées de la musique instrumentale que l'on peut en savoir plus sur ces femmes instrumentistes. Ainsi, Maureen Jackson raconte, dans son article sur le genre et la musique dans la communauté juive d'Istanbul, qu'elle avait initialement contacté son informatrice principale pour lui poser des questions sur son père musicien célèbre et qu'elle s'est rendu compte que l'histoire de cette femme permettait de comprendre les pratiques musicales féminines de cette communauté⁴.

Le cas de deux amies musiciennes d'un village de Macédoine présenté par Marika Rompou-Levidi⁵ illustre de manière paradigmatique comment une méthodologie inclusive et sensible aux questions de genre peut permettre de « voir » ce qui n'est pas censé exister, dans

¹ *Lavrentia Mpernidaki*, entretien réalisé par Manolis Saloustris et Girogos Gavalas à l'occasion d'un concert qui lui a été dédié à l'École secondaire de musique de Réthymnon, accessible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=90vRwp7fue8>

² Naila CERIBAŠIĆ, *op. cit.*, 2001.

³ Maureen JACKSON, « The girl in the tree : gender, Istanbul soundscapes and synagogue song », *Jewish social studies*, vol. 17, n°1, 2010, p. 31-66.

⁴ *Ibid.*, p. 34.

⁵ Ce cas est présenté d'abord dans un article paru en 2004, puis inclus avec certaines informations et commentaires supplémentaires dans le chapitre sur les instruments de musique de son livre paru en 2016. Cf. Marika ROMPOU-LEVIDI, « I mousiki kai o horos sti zoi dyo gynaikon apo to Agkistro Serron [La musique et la danse dans la vie de deux femmes d'Agkistro, Serres] », *Arhaiologia kai tehnes*, n° 92, 2004, p. 47-55 et Marika ROMPOU-LEVIDI, *Epitroumenes zoes. Mousiki, horos kai diamorfosi tis ypokeimenikotitas sti Makedonia [Vies sous surveillance. Musique, danse et construction de la subjectivité en Macédoine]*, Athènes, Alexandria, 2016, p. 192-195.

notre cas les femmes instrumentistes dans la ruralité grecque. Pendant son enquête de terrain, et alors qu'elle travaillait sur la danse dans cette région, cette chercheuse a rencontré deux femmes âgées, Maria Kefala et Petroula Kotzampasi, des amies d'enfance qui étaient joueuses de *tampouras*¹. Les deux femmes racontent qu'elles ont appris l'une d'abord avec des instruments improvisés qui ressemblaient au *tampouras*, puis auprès de son mari et l'autre auprès de son père. Elles ont continué à jouer avec leurs conjoints respectifs dans les fêtes au village et, comme elles disent, « nous pouvions tenir pendant un mariage entier »². Au moment de l'enquête, en 2002, elles sont toutes les deux veuves et déclarent ne jouer que chez elles, alors qu'elles dansent encore dans les fêtes du village. Elles précisent également qu'elles n'ont jamais joué contre rémunération. Leurs deux maris respectifs étaient eux-mêmes joueurs de cet instrument ce qui confirme les observations de plusieurs recherches, ainsi que les cas cités plus haut, qui montrent que les femmes instrumentistes dans les musiques traditionnelles sont des filles, des sœurs et/ou des conjointes de musiciens. On note également que la méthode d'apprentissage, auprès d'un maître, avec un premier instrument fabriqué pendant l'enfance, est le même que pour les hommes.

Ces quelques cas permettent donc d'affirmer que, sous certaines conditions, des femmes ont eu accès au jeu de certains instruments traditionnels dès la première moitié du 20^{ème} siècle. Leur position dominée, leurs pratiques plutôt domestiques, leur professionnalisation rare et leur invisibilisation dans la littérature scientifique et dans la mémoire musicale ont néanmoins conduit à effacer, jusque dans les années 2000, leur existence. Si la pratique instrumentale professionnelle était très majoritairement masculine, l'effacement des pratiques instrumentales féminines renforce le discours sur leur caractère 'interdit' pour les femmes et l'image de la musique instrumentale comme une musique d'hommes.

3. Massification et féminisation des enseignements musicaux depuis 1974

À partir 1974, date du rétablissement de la démocratie en Grèce, les systèmes d'apprentissage de ces deux mondes musicaux se transforment profondément : d'une part, le système d'apprentissage de la musique classique se diffuse et se généralise dans tout le

¹ Le *tampouras* de la Macédoine orientale est un instrument à corde pincées, avec un long manche. Il s'appelle également *mpoulgari* dans la région.

² Marika ROMPOU-LEVIDI, *op. cit.*, 2004, p. 47.

territoire grec. Dans le même temps, il se démocratise et se féminise. D'autre part, les musiques populaires et traditionnelle (ainsi que leurs instruments et leur système d'apprentissage) connaissent un renouveau, après une période de recul de la pratique et de l'intérêt qu'elle suscitait. Certains groupes sociaux, en particulier une fraction des classes intellectuelles supérieures (et urbaines), la « redécouvrent » et contribuent à la légitimer dans le champ culturel.

a. L'explosion numérique des écoles de musique

Le dernier quart du 20^{ème} siècle est caractérisé par une forte croissance des lieux d'apprentissage de la musique. À partir de 1974, le système d'apprentissage de la musique classique poursuit son développement en se diffusant, se généralisant dans tout le territoire grec et se démocratisant. D'après Poulakis¹, on compte en 1980 huit conservatoires municipaux, 81 conservatoires privés et écoles de musique, 565 enseignant.e.s et 16.000 élèves. En 1992, ces chiffres passent à 53 conservatoires municipaux, 538 conservatoires privés et écoles de musique, 5.762 enseignant.e.s et 59.000 élèves². À la rentrée 2017, selon le ministère de la Culture en charge de l'enseignement musical, il existe en Grèce 771 conservatoires et écoles de musique, dont 123 sont des structures municipales³.

Malgré des rapports différenciés à la musique selon les classes sociales (achat et apprentissage du synthétiseur plutôt que du piano dans les classes populaires⁴, par exemple), on assiste dans les années 1990 et 2000 à une explosion de l'apprentissage musical quelle que soit l'origine sociale des enfants. Dans la plupart des régions de Grèce, les enfants apprennent la musique comme activité extrascolaire. On observe donc une massification de la pratique qui participe de l'explosion des lieux d'apprentissage de musique classique.

¹ Nikos POULAKIS, « Odeia [Conservatoires] », in Vasilis VAMVAKAS, Panagis PANAGIOTOPOULOS (dir.), *I Ellada sti dekaetia tou '80. Koinoniko, politiko kai politismiko lexiko [La Grèce pendant la décennie 1980. Dictionnaire social, politique et culturel]*, Athènes, To perasma, 2010, p. 667-668.

² Ce chiffre représente 3,9 % des élèves du primaire (784.707) et du secondaire (720.511) en Grèce pour l'année scolaire 1991-1992. Source : Office national de statistique de Grèce, *Statistiques de l'enseignement 1986/87-1991/92*, Athènes, 1997, tableau 4 : A, p. 26. Si ce chiffre permet de donner un ordre de grandeur du nombre d'élèves en conservatoires, il présente des limites puisque certain.e.s élèves de conservatoires sont adultes et ne peuvent être comparé.e.s à la population scolaire. De plus, le chiffre total des enfants ou adolescent.e.s qui prennent des cours de musique est ici sous-estimé puisque ne sont pas comptabilisé.e.s les élèves qui prennent des cours particuliers, pratique pourtant relativement répandue pour les cours d'instruments.

³ http://www.culture.gr/el/ministry/SitePages/schools_of_music.aspx.

⁴ Nikos POULAKIS, *op. cit.*

La multiplication des lieux d'apprentissage est également attestée par la création d'Écoles secondaires de musique (ESM)¹, un collège-lycée public où les élèves font, en plus des programmes de l'éducation nationale, dix à quinze heures de cours de musique, classique et traditionnelle. La première école de ce type ouvre ses portes en 1988 près d'Athènes, dans la commune de Pallini, en tant qu'école dite « expérimentale et pilote ». En 1993, le nombre des Écoles secondaires de musique passe à neuf, dans lesquelles travaillent 280 enseignant.e.s et étudient 450 élèves². Aujourd'hui, leur nombre est de 46 et elles accueillent plus 9.000 élèves³. Mais chacune de ces écoles se constitue « sur le tas » ou avec « les moyens du bord », notamment pendant ses premières années de fonctionnement. En effet, même si toutes n'ont pas le statut d'écoles « expérimentales et pilotes », elles n'en demeurent pas moins des écoles « en construction » et donc des expériences éducatives inédites pour les élèves, les enseignant.e.s et les parents d'élèves. Aujourd'hui, ces écoles sont en revanche des établissements scolaires stabilisés et intégrés au système éducatif⁴.

La création de ces Écoles secondaires de musique constitue ainsi un tournant dans l'histoire de l'enseignement musical grec à partir de la fin des années 1980 en l'intégrant au système scolaire, mais aussi en mêlant l'apprentissage instrumental de la musique classique et de la musique traditionnelle. En effet, jusqu'alors l'enseignement formel de la musique

¹ Nous avons choisi le terme Écoles secondaires de musique en nous inspirant du terme utilisé par Eleni Kallimopoulou dans son travail sur les *paradosiaka*, le renouveau de la musique traditionnelle grecque, afin que le terme soit explicite et ne se confonde pas avec les écoles de musique privées dispensant uniquement des cours de musique. En grec les termes utilisés pour définir les ESM dans les textes de loi étudiés et par les musiciennes rencontrées sont écoles de musique [*mousika sholeia*] et, quand il y a besoin de distinguer les niveaux d'éducation, collèges de musique [*mousika gymnasia*] ou lycées de musique [*mousika lykeia*]. Eleni Kallimopoulou (*op. cit.*, 2009) utilise dans son travail le terme *Music Schools for Secondary Education* pour établir la distinction avec les écoles de musique de type conservatoire appelées *music schools* en anglais. Cependant, d'autres travaux ont utilisé d'autres traductions. Zoe Dionyssiou en anglais utilise le terme *Music Schools* et Fotini Reraki en français traduit par *Écoles Musicales* (voir Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2000, p. 141-163, Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, Fotini RERAKI, *La musique imaginaire : discours, identités et représentations dans l'enseignement grec contemporain*, Thèse de doctorat en Musique et Musicologie, Université Paris-Sorbonne, 2017). Les deux traductions sont en effet plus littérales mais peuvent prêter à confusion en français ou en anglais à cause de l'utilisation dans chacune des langues du terme pour désigner une autre réalité. Cette réalité, celle d'une structure d'enseignement exclusivement musical privée ou municipale se dit en grec *odeio* (conservatoire) ou *mousiki sholi* (école de musique). Il existe deux mots en grec (*sholeio* et *sholi*) qui se traduisent en français par un seul mot : école. *Sholeio* signifie uniquement l'enseignement primaire et secondaire général et *sholi* est utilisé pour les écoles de musique, mais également pour les facultés universitaires, les écoles supérieures ou hautes écoles dans le contexte grec. Cette distinction qui n'existe pas dans la langue française en un seul mot nous amène à choisir le nom Écoles secondaires de musique pour qualifier tout au long de ce travail ces institutions scolaires en particulier.

² Nikos POULAKIS, *op. cit.*

³ Selon le rapport de la Fondation Stavros Niarchos, il y avait 9.200 élèves pour l'année 2014-2015 : <https://www.snf.org/en/newsroom/news/2015/02/the-snf-supports-the-music-schools-of-greece/>.

⁴ L'analyse de ces ESM sera développée dans le chapitre 2.

connaissait le même sort qu'en France « entre institution scolaire et conservatoires »¹, entre les cours de musique au primaire et au collège et les cours en institution d'enseignement spécialisé de la musique, comme les conservatoires et écoles de musique privés ou municipaux.

Enfin, la création de départements universitaires en spécialités instrumentales accompagne ce processus de multiplication des lieux d'apprentissage. Le premier à voir le jour est le département de Science et art de la musique de l'université de Macédoine fondé en 1998 à Thessalonique. Il délivre des diplômes spécialisés en instruments occidentaux ou traditionnels grecs mais aussi de théorie de musique occidentale ou de musique byzantine. En 1992, c'est l'université Ionienne qui ouvre un département d'Études musicales à Corfou avec un enseignement en musicologie et dans certains instruments, mais uniquement en musique classique, musique ancienne ou jazz, c'est-à-dire des instruments considérés en Grèce comme « occidentaux ». Enfin, le département de Musique populaire et traditionnelle de l'Institut d'éducation technologique² (TEI) d'Épire est créé en 2000 à Arta et délivre, entre autres, des diplômes spécialisés dans plusieurs instruments traditionnels et populaires grecs. Les programmes d'études prévoient l'enseignement : d'instruments ; des cours d'ensembles musicaux ; de divers enseignements théoriques sur les musiques et les danses populaires et traditionnelles de la Grèce et d'aires culturelles comme la méditerranée orientale, les Balkans, le Moyen-Orient ou l'Inde. Des cours et approches de méthodes des sciences sociales et de didactique complètent ce programme d'études. Les étudiant.e.s suivent ainsi à la fois une formation instrumentale et une formation académique proche de celle de départements d'ethnomusicologie.

b. La transformation de l'offre d'apprentissage de la musique traditionnelle

La massification de l'apprentissage instrumental soutenue par la diversification des structures affecte largement la musique traditionnelle. Certes, si le modèle d'apprentissage informel traditionnel perdure, il est en déclin et fragilisé, notamment par la forte urbanisation de la Grèce. Néanmoins, on a vu que les ESM, puis les départements universitaires, font

¹ Stéphane BONNÉRY, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 5-20.

² Les instituts supérieurs d'éducation technologique en Grèce (TEI) sont des établissements d'études techniques supérieures délivrant un diplôme au terme de quatre ans d'études.

apparaître un nouveau système d'apprentissage combinant le modèle d'apprentissage traditionnel et celui de la musique classique. Cette réapparition par le « haut », à travers des institutions scolaires créées par l'État, est à replacer dans le mouvement de renouveau de la musique traditionnelle qui apparaît à partir de la fin des années 1970 et qui multiplie et diversifie les lieux d'apprentissage instrumental de la musique traditionnelle.

Ce mouvement trouve ses origines dans l'intérêt croissant pour la définition de l'identité grecque *via* la musique à partir de la fin des années 1970, et encore plus après l'élection du parti socialiste grec (PASOK) au pouvoir en 1981. La diminution d'instrumentistes traditionnels et l'envie d'une définition alternative de la grécité par rapport à celle véhiculée par la dictature animent cet intérêt. Dès le début des années 1980, des politiques culturelles importantes se mettent en place afin de promouvoir la musique et l'éducation musicale mais aussi de « sauvegarder » et de promouvoir la musique traditionnelle. Des concerts de musique traditionnelle sont financés dans tout le pays et en parallèle une scène de renouveau de la musique traditionnelle commence à faire son apparition, principalement à Athènes. Celle-ci est représentée au début par deux ou trois groupes mais aussi par la constitution d'un milieu de consommation de musiques du monde et plus particulièrement méditerranéennes et balkaniques. Des concerts et des festivals sont organisés notamment autour de la notion de « musiques communes aux pays méditerranéens et balkaniques » dans lesquels s'inscrirait musicalement la Grèce¹.

Simon Karas (1903-1999), musicologue qui a consacré sa vie à l'étude de la musique byzantine et a écrit tant sur la théorie de cette musique que sur sa pratique, a été sans aucun doute le plus important des précurseurs du mouvement du renouveau. Il a notamment défendu l'idée de la continuité de la tradition musicale grecque, en accord avec l'historiographie nationale basée sur la continuité de l'hellénisme depuis l'Antiquité, en passant par la chrétienté byzantine pour arriver à la Grèce moderne². La musique la plus propice à cette théorie étant celle d'Asie Mineure³, Simon Karas l'a promue tout au long de sa vie *via*

¹ Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 15-33.

² Ce schéma de continuité historique passant de l'antiquité grecque à Byzance puis à la Grèce moderne est devenu le récit national grec qui prévaut encore dans l'histoire publique et surtout l'histoire enseignée dans les écoles grecques. Inventé et diffusé au milieu du 19^{ème} siècle par l'historien Konstantinos Paparrigopoulos, il a introduit l'époque byzantine comme une partie de l'histoire grecque en réponse notamment aux textes de Jakob Philip Fallmerayer qui refusaient aux Grecs du 19^{ème} siècle leur lien avec la Grèce ancienne. Cf. Michael HERZFELD, *op. cit.*

³ Dont Simon Karas était lui-même originaire, comme les musiciens dans l'ensemble musical qu'il a fondé et dirigé. Ce choix s'explique aussi par le fait que sa théorie de la continuité historique, reprenant le mythe fondateur de la nation grecque, se heurtait à des incohérences pour d'autres styles musicaux régionaux. Georges KOKKONIS, « Composer l'identité nationale : la musique grecque au miroir de la littérature musicologique », *Études Balkaniques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 59-104.

l'ensemble de musique, la chorale et l'« école de musique grecque » qu'il dirigeait. Simon Karas a aussi effectué des centaines d'enregistrements originaux de musique traditionnelle dans les villages grecs créant ainsi une des plus importantes collections de ce type. L'objectif de « sauvegarde » qui anime Simon Karas et d'autres précurseurs, notamment des musiciens membres de l'ensemble qu'il a fondé¹, suscite alors la création d'écoles privées de musique byzantine et d'enseignement d'instruments traditionnels. Simon Karas avait lui-même fondé une école de musique byzantine avant la Seconde Guerre mondiale où on enseignait également les chansons traditionnelles. Après 1974, plusieurs de ses proches collaborateurs fondent à leur tour des écoles, à l'image d'Aristidis Moshos (1930-2001), joueur de *santouri*, ou de Kostas Mountakis qui fonde une école de *kritiki lyra* à Héraklion en Crète².

Les premiers musiciens des *paradosiaka*, comme Ross Daly³, ancien élève de Kostas Mountakis, ou Hristos Tsiamoulis⁴, ancien élève de Simon Karas, dispensent également des cours d'instruments traditionnels à partir des années 1980. Ce mouvement affecte en particulier les centres urbains, comme Thessalonique où une première école de musique traditionnelle (« En Chordais ») est créée en 1993, par Kyriakos Kalaitzidis, joueur de *outi*. À travers ces écoles et ces cours, le modèle de l'apprentissage de la musique auprès d'un maître est ainsi traversé par un processus de formalisation et d'institutionnalisation au cours des années 1980 et 1990.

Le milieu de Simon Karas, qui a largement influencé le renouveau de la musique traditionnelle, était un milieu masculin. En effet, le chant byzantin étant exclusivement masculin, comme la pratique instrumentale, ses rares élèves femmes étaient chanteuses. La plus connue de ses disciples étant Domna Samiou, chanteuse de chansons traditionnelles et collectionneuse à son tour d'enregistrements de chansons grecques. Hormis Domna Samiou, ce n'est que dans les années 1980 que des musiciennes commencent à fréquenter les stages ou cours de l'école de Simon Karas. Or, il existe un milieu très majoritairement féminin, depuis le début du 20^{ème} siècle qui suit un parcours parallèle de « sauvegarde » et définition de l'identité grecque à partir des traditions populaires, celui des danses traditionnelles. Le milieu

¹ Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 35-46.

² Informations provenant de l'entretien de Kostas Mountakis publié en 1986 dans le magazine *Ntefi*. Giorgos PAPANAKIS, « Kostas Mountakis. O megalos lyris [Kostas Mountakis. Le grand joueur de lyra] », *Ntefi*, n° 12, novembre 1986, p. 49-54.

³ Voir son parcours chapitre 5.

⁴ Né en 1961, membre du groupe *Dynameis tou Aigaiou* au centre de l'importation des instruments orientaux dans les *paradosiaka*. Il enseigne dans les années 1980 dans une école de musique dans la commune de Perissos, près d'Athènes, puis dans une ESM, puis devient responsable du département de musique traditionnelle du Conservatoire d'Athènes dans les années 2000 et enseignant au département de Musicologie de l'université d'Athènes.

des danses grecques¹ est principalement représenté par le *Lykeion ton Ellinidon*² [Lycée des femmes Grecques], association féminine fondée en 1910 par Kalirroï Parren³ pour préserver et diffuser les danses du peuple grec et les costumes locaux. Le parcours des associations de danses traditionnelles, principalement féminines, se construit autour de la formation d'un répertoire national de danses et de l'institutionnalisation de leur enseignement sur tout le territoire grec. À partir des années 1980, ces associations et centres d'enseignement de danses folkloriques deviennent des lieux de rencontre avec les musicien.ne.s de *paradosiaka*. Ces musicien.ne.s trouvent l'occasion de travailler en accompagnant les représentations de ces groupes. En retour, la rencontre de ces deux univers conduit certaines membres des associations de danses à devenir des musiciennes instrumentistes de *paradosiaka*.

c. Une massification au bénéfice de la féminisation ?

Dans l'apprentissage de la musique classique, les femmes déjà majoritaires parmi les élèves au début du 20^{ème} siècle, continuent d'être les plus nombreuses. Le Tableau suivant, issu des rapports annuels du Conservatoire d'Athènes⁴, permet d'analyser l'évolution de la place des femmes dans l'apprentissage de la musique classique. Ces chiffres attestent d'un élargissement du répertoire instrumental des élèves filles. Alors que jusqu'aux années 1970, les filles n'apprennent presque que le piano, elles sont présentes en 1980-1981 dans les classes de 6 des 11 instruments enseignés ; elles sont dans les classes de 9 voire 10 de ces instruments à partir de 1990. Cette diversification est par ailleurs accompagnée d'une augmentation des effectifs et de la part des filles dans certaines classes. Outre le piano, où elles restent majoritaires pendant toute la période étudiée, elles deviennent majoritaires dans les classes de violoncelle à partir de 1980, de flûte et de hautbois à partir de 1990, puis de violon en 2010 (cf. Graphique 1).

¹ Evaggelia ANTZAKA-VEI, Rena LOUZAKI, « O horos stin Ellada [La danse en Grèce] », in *Ekpaideutiki egkyklopaideia [Encyclopédie éducative]*, tome 28, Athènes, Ekdotiki Athinon, 1999, p. 327-341.

² Sur l'histoire et les diverses activités de cette association féminine, voir notamment l'ouvrage Efi AVDELA (dir.), *To Lykeion ton Ellinidon. 100 hronia [Le Lycée des femmes Grecques. 100 ans]*, Athènes, Politistiko idryma omilou Peiraios, 2010.

³ Féministe et journaliste, fondatrice du *Journal des Dames*. Cf. Éléni VARIKAS, « Subjectivité et identité de genre. L'univers de l'éducation féminine dans la Grèce du XIX^e siècle », *Genèses*, n° 6, 1991, p. 29-51.

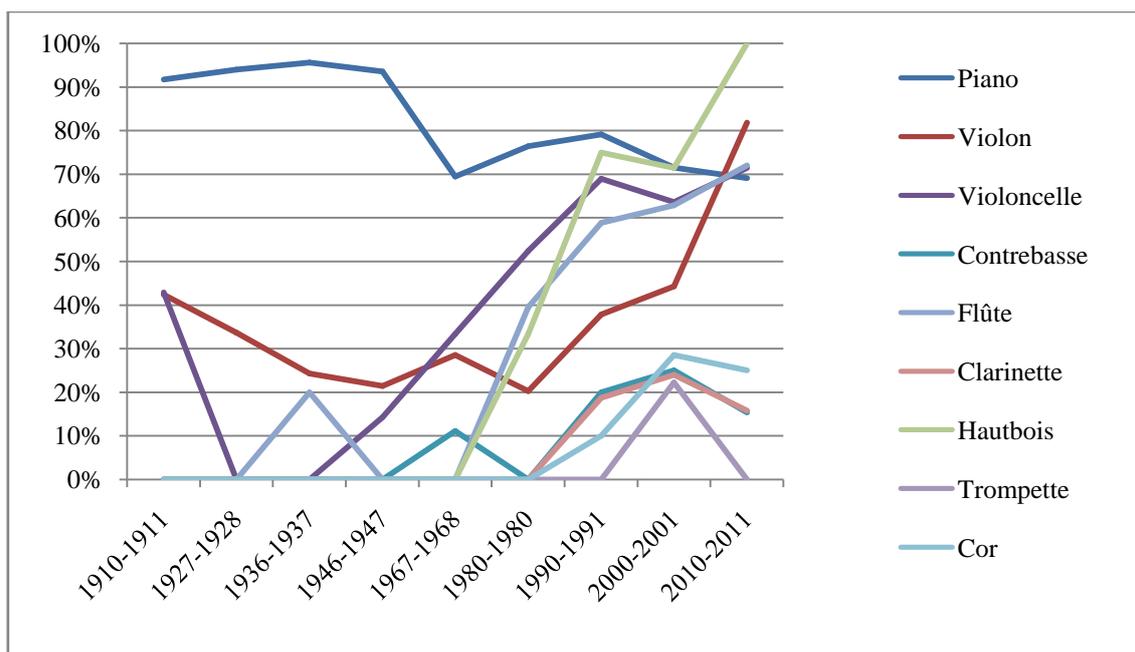
⁴ Cf. Sources pour les références complètes.

Tableau 5 Répartition des élèves dans les classes d'instrument du Conservatoire d'Athènes selon le sexe de 1967-2011

Année scolaire	1967-68		1980-81		1990-91		2000-01		2010-11	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Piano	43	98	141	458	108	410	69	173	38	85
Violon	15	6	63	16	74	45	44	35	6	27
Alto	0	0	2	1	2	1	1	1	1	2
Violoncelle	2	1	10	11	9	20	8	14	4	10
Contrebasse	8	1	12	0	4	1	6	2	11	2
Harpe	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3
Flûte	5	0	26	17	21	30	13	22	7	18
Clarinette	21	0	22	0	13	3	19	6	16	3
Hautbois	0	0	6	3	3	9	2	5	0	1
Trompette	19	0	12	0	13	0	7	2	6	0
Cor	3	0	6	0	9	1	5	2	3	1
Trombone	11	0	16	0	18	0	8	0	2	0
Total	127	106	316	506	274	520	182	262	94	152

Source : Rapports détaillés annuels du Conservatoire d'Athènes pour les années 1967-68, 1980-81, 1990-91, 2000-01 et 2010-2011.

Graphique 1 Taux de féminisation des élèves du Conservatoire d'Athènes (1910-2010)



Source : Rapports détaillés annuels du Conservatoire d'Athènes de 1910-11 à 2010-2011.

Ce mouvement de diversification des apprentissages instrumentaux pour les filles dans la musique classique s'est également accompagné d'un processus d'ouverture à l'apprentissage instrumental dans la musique traditionnelle. Le mouvement de renouveau initié à partir du milieu des années 1980 a entraîné l'ouverture de cours particuliers en ville et de conservatoires privés, la naissance des ESM publiques, la création de la spécialité « Musique traditionnelle » au département de Science et art de la musique de l'université de Macédoine et la formation du département de Musique populaire et traditionnelle de l'Institut d'éducation technologique d'Épire. Ces formes nouvelles d'apprentissage de la musique traditionnelle constituent alors des espaces plus accessibles aux filles par rapport à la tradition d'apprentissage auprès d'un maître ou dans la famille. En effet, le cadre urbain et/ou scolaire de cette nouvelle offre, dans un contexte de réformes en faveur de l'égalité des sexes¹, permet l'accès des filles à cet apprentissage formel².

Grâce à la multiplication des Écoles secondaires de musique et au développement des écoles privées de musique traditionnelle, de plus en plus de femmes apprennent dans un système formel et institutionnel cette musique. Kevin Dawe remarque dans un séjour de terrain en Crète en 2000 les premières filles élèves de *lyra* dans l'école de Dimitris Pasparakis qu'il avait déjà visité dans les années 1990³. Si nous disposons de peu de chiffres permettant d'évaluer la féminisation de cet apprentissage, les entretiens et les parcours d'apprentissage des musiciennes rencontrées attestent l'élargissement de l'espace des possibles offert par ces nouvelles structures⁴. Ainsi parmi les 30 instrumentistes rencontrées, 10 ont été élèves dans une ESM, quatre sont diplômées du département de Musique populaire et traditionnelle du TEI d'Épire, deux ont été élèves à l'école d'Aristidis Moshos, deux autres ont été élèves de l'école de musique traditionnelle à Parissos (où enseignait Hristos Tsiamoulis) et enfin trois ont été formées au département de musique traditionnelle du Conservatoire d'Athènes dans les années 2000. Par ailleurs, un tiers d'entre elles a suivi un ou plusieurs stages organisés par Ross Daly en Crète.

¹ Notamment par des réformes du Code civil et par l'imposition de la mixité scolaire.

² Le chapitre 3 développera les effets de la scolarisation de l'apprentissage de la musique traditionnelle sur la féminisation.

³ Kevin DAWE, « Themes in the analysis of *lyra* music improvisations : observations on learning and teaching to perform », in Kevin DAWE, *Music and musicians in Crete. Performance and ethnography in a mediterranean island society*, Lanham, Scarecrow, 2007, p. 79-110, p. 87.

⁴ Voir également Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, « Le renouveau de la musique traditionnelle au prisme du genre », in Emmanuel BRANDL, Cécile PRÉVOST-THOMAS, Hyacinthe RAVET (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 2 : Pratiques, œuvres, interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2012b, p. 89-103.

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence la façon dont deux systèmes d'apprentissage d'instruments évoluent en parallèle en Grèce durant le long 20^{ème} siècle, celui des instruments de musique classique et celui des instruments traditionnels et populaires. Le premier suit le modèle des conservatoires européens et s'organise autour de programmes d'apprentissage, méthodes, niveaux, examens, diplômes, prix etc. Les femmes en font partie dès le début en tant qu'élèves et en tant qu'enseignantes. Certes elles sont minoritaires et même inexistantes dans certaines classes d'instruments, mais elles sont présentes dans les classes de piano et des cordes puis, progressivement, de flûte. Elles sont également présentes en tant qu'interprètes, solistes, pour certaines pianistes. Ce système d'enseignement musical se diffuse de plus en plus des élites vers les classes moyennes et se généralise à partir des années 1980, date à partir de laquelle des écoles de musique se créent dans l'ensemble de la Grèce, y compris dans les villes moyennes et petites. Ce mouvement s'accompagne d'une diversification des instruments appris par les filles, même si ces apprentissages demeurent largement sexués.

En parallèle, les instruments de musique traditionnelle, essentiellement liés à la ruralité, et les instruments de musique populaire, tels le *mpouzouki*, s'apprennent de père en fils ou par apprentissage auprès d'un maître. Les rares femmes instrumentistes sont alors en partie empêchées et surtout invisibilisées de la mémoire collective, participant à faire de la musique traditionnelle une pratique d'hommes. Cependant, l'urbanisation et l'évolution de la fonction de la musique dans la vie sociale participent à la disparition des instrumentistes traditionnels après la deuxième guerre mondiale. Mais à partir des années 1980, de jeunes urbains, notamment à Athènes, redécouvrent le *smyrnaiiko* puis la musique traditionnelle. Ce mouvement s'alliant aux folkloristes et ethnomusicologues grecs parvient à créer de nouvelles structures d'apprentissage et à faire entrer l'enseignement de la musique traditionnelle et de ses instruments dans les nouvelles Écoles secondaires de musique. Une institutionnalisation de ces musiques et de leur enseignement s'accélère ainsi grâce au passage par des écoles secondaires publiques. Cette transformation permet l'accès des filles à l'apprentissage des instruments traditionnels, ouvrant la voie à la professionnalisation inédite de femmes instrumentistes.

CHAPITRE 2 – LES ÉCOLES SECONDAIRES DE MUSIQUE. UNE DIFFUSION ENCADRÉE DE LA MUSIQUE TRADITIONNELLE

L'accès des femmes à la pratique instrumentale s'est donc accru tout au long du 20^{ème} siècle à la faveur de l'institutionnalisation des formes d'apprentissage de la musique. Ce processus à l'œuvre dès le début du siècle pour la musique classique ne s'enclenche cependant qu'à partir des années 1980 pour la musique traditionnelle. Les Écoles secondaires de musique (ESM) qui sont créées à partir de 1988 jouent un rôle central dans cette institutionnalisation, mais aussi dans la féminisation de l'apprentissage de la pratique instrumentale dans la musique traditionnelle. Signe de cette centralité des ESM dans le milieu de la musique traditionnelle, pour la majorité des instrumentistes rencontrées ces écoles ont constitué un lieu de formation, une opportunité d'emplois et/ou un vivier de collègues. Parmi les 30 femmes rencontrées, 17 ont été élèves et/ou enseignantes (10 anciennes élèves, 11 enseignantes, dont quatre ont été élèves), quatre ont suivi des cours particuliers ou en conservatoires avec des enseignant.e.s passé.e.s par une ESM et quatre ont eu des collaborations musicales avec des ancien.ne.s élèves ou enseignant.e.s d'ESM.

De ce point de vue, les ESM contribuent largement à redéfinir les contours du milieu de la musique traditionnelle, de l'apprentissage à la professionnalisation, dans lequel évoluent les femmes rencontrées. Il convient donc de comprendre l'effet de la création des ESM sur le milieu de la musique traditionnelle pour saisir ultérieurement les contraintes et les opportunités des femmes dans leur parcours d'instrumentiste. Ce chapitre met en évidence trois processus de reconfiguration de la musique traditionnelle à l'œuvre dans la création puis le développement des ESM. Il montre d'abord comment l'intégration à l'école transforme le rapport à la musique traditionnelle, instituée en discipline scolaire. Il souligne ensuite combien cette scolarisation a largement contribué à fixer une définition de la « tradition » enseignée. Enfin, la création des ESM a permis un élargissement des débouchés professionnels *via* les positions enseignantes mais a également conduit à construire un marché professionnel structuré par le diplôme scolaire.

1. Inventer un enseignement scolaire

Dans un contexte de réformes éducatives de libéralisation politique et de démocratisation, la loi¹ générale sur l'éducation votée en 1985 prévoit la création d'« écoles de musique ». En vue de leur ouverture, qui interviendra finalement en 1988, un Comité d'organisation, appelé Comité artistique [*Kallitehniki epitropi*], est constitué pour établir les programmes des cours de musique et le fonctionnement de ces écoles. Les membres de ce Comité, nommés par le ministre de l'Éducation nationale, sont des enseignant.e.s de musique, des compositeurs, des chefs d'orchestre, des virtuoses de musique classique, des inspecteurs.trices de l'Éducation nationale pour la musique et des ethnomusicologues. Son rôle, dès le début, est la planification, la mise en œuvre et le contrôle de toutes les étapes de l'enseignement musical. Il doit également produire les programmes des cours de musique, valider les compétences et qualifications des futur.e.s enseignant.e.s des ESM et classer les candidatures des élèves. Les choix opérés, tant sur la forme que sur les contenus, contribuent à faire de la musique traditionnelle un enseignement « comme un autre », rompant largement avec la forme traditionnelle d'apprentissage en famille ou auprès d'un maître.

a. Une école comme une autre ?

En 1988², l'ESM d'Athènes, située dans la commune de Pallini, ouvre donc ses portes à sa première promotion d'élèves. L'objectif annoncé de la création de ces écoles est précisé par la loi de 1988 : « la préparation et la formation de jeunes qui souhaitent poursuivre dans la musique professionnellement sans avoir aucun retard en éducation générale s'ils choisissent finalement un autre domaine d'expression scientifique ou professionnelle »³. Cette première école, ainsi que les suivantes, est une école publique gratuite à laquelle les élèves peuvent s'inscrire après une sélection (voir Encadré 3). Ces écoles comprennent les années de l'enseignement secondaire (trois années de collège et trois années de lycée) où sont dispensés le programme scolaire des écoles secondaires générales et une quinzaine d'heures supplémentaires de cours de musique. Ces cours de musique sont des cours de théorie et de

¹ Loi 1566/1985 (JO 167/A/30.9.1985).

² Décision ministérielle 3345/02.09.1988, parue au JO 649/B/07.09.1988, puis validée par la loi 1824/1988, JO 296/A/30.12.1988.

³ JO 649/B/07.09.1988, « Création et fonctionnement des écoles secondaires de musique », p. 6072.

pratique (instrumentale) tant de musique classique dite « européenne » dans les textes officiels que de musique dite « traditionnelle grecque »¹. Dès les premiers programmes, la musique grecque comprenait le système théorique de la musique ecclésiastique, dite musique byzantine et des chants populaires/folkloriques grecs [*dimotiko tragoudi*]. De cette manière est introduite pour la première fois dans l'enseignement institutionnel en Grèce l'enseignement de la musique traditionnelle.

Encadré 3 L'examen d'entrée dans les ESM

Un examen d'entrée dans les ESM est organisé tous les ans pour l'inscription en première année devant un jury composé de membres internes et externes à l'école. Les candidat.e.s sont examiné.e.s sur leurs aptitudes musicales décomposées en quatre catégories : le rythme, l'oreille, le chant et la capacité de distinction de différents sons. Avoir déjà suivi des cours de musique n'est donc pas un prérequis mais une enquête dans six ESM de province montre qu'environ les trois quarts des élèves inscrit.e.s ont suivi des cours de musique avant leur entrée au collège². En l'absence de données sur les caractéristiques des candidat.e.s à l'examen d'entrée dans ces ESM, il est impossible d'établir si la connaissance préalable de la musique est un facteur facilitant l'entrée dans une ESM ou orientant le choix et l'envie de s'y inscrire. La même enquête établit une corrélation entre les élèves n'ayant pas de connaissances musicales avec leur lieu de résidence, puisqu'ils habitent en dehors des centres urbains où l'offre d'éducation musicale est moindre ou inexistante. L'introduction d'une épreuve facultative supplémentaire d'audition dans un instrument si le ou la candidat.e le souhaite et si son niveau est au moins équivalent au deuxième cycle des conservatoires, c'est à dire après au moins deux ou trois ans de cours³, traduit tout de même une valorisation des connaissances musicales des futurs élèves.

¹ Nous utilisons comme référence ici les derniers programmes des enseignements musicaux dans les ESM pour le collège parus en 2015, décision ministérielle D2/130085/18.08.2015, JO 1817/B/21.08.2015. Ces intitulés ont évolué avec le temps, comme nous le verrons par la suite, en parallèle avec l'évolution des programmes des enseignements musicaux.

² Cette enquête a été menée au cours de l'année scolaire 2011-2012 par questionnaires dans les ESM d'Agrinio, d'Arta, de Volos, d'Ioannina, de Leucade et de Prévéza. Vissaria ZORMPA, *Stratigikes epilogis kai neoi ekpaideutikoi thesmoi sti deuterovathmia ekpaideusi [Stratégies de choix et nouvelles institutions éducatives dans l'enseignement secondaire]*, Thèse de doctorat en Sociologie, Université Panteion, 2016, p. 149-156.

³ Décision ministérielle D2/64379/18.04.2017, parue au JO 1405/B/25.04.2017. La procédure est la même depuis la création de la première école, sauf pour l'épreuve facultative d'audition d'instrument qui a été introduite en 1996 (décision ministérielle C2/950/27.03.1996, parue au JO 330/B/14.05.1996).

Par rapport à d'autres institutions scolaires spécialisées en musique dans d'autres pays européens, les ESM ont donc cette particularité d'être des établissements scolaires qui se construisent comme une alternative à l'intérieur de l'enseignement général sur tout le territoire et non pas comme une école d'exception et/ou associée à des établissements ou institutions musicales autonomes. Par ailleurs, elles sont entièrement gérées par le ministère de l'Éducation sans partenariat avec le ministère de la Culture, traditionnellement en charge des enseignements artistiques. Il s'agit d'un parcours scolaire (des ESM jusqu'à l'enseignement supérieur) construit de manière autonome par rapport aux institutions d'enseignement musical préexistantes régies par le ministère de la Culture. Cette tutelle exclusive du ministère de l'Éducation permet une large autonomie des modalités d'enseignement musical, même si le ministère de la Culture peut intervenir dans des domaines dont il avait la compétence exclusive jusque dans les années 1990-2000, comme l'établissement d'une partie des programmes de musique classique et des qualifications des enseignants notamment en instruments classiques.

Ce fonctionnement des ESM qui inscrit l'enseignement de la musique, y compris traditionnelle, dans le cadre normalisé et routinisé de l'école en fait un modèle unique en Europe. Il est largement différent, par exemple, du dispositif des classes à horaires aménagés (Cham)¹ français qui prévoit pour les collèges un partenariat entre les deux ministères, puis entre un collège et une institution d'enseignement musical (maîtrise ou conservatoire) afin de permettre aux élèves de consacrer plus de temps à l'étude instrumentale ou vocale en musique. Au niveau du lycée en France², il existe également une option facultative et deux filières spécialisées en musique prévues dans les épreuves du baccalauréat³, qui s'insèrent néanmoins dans les parcours des lycées généraux et n'impliquent pas la création d'écoles particulières. En outre, dans une courte présentation comparative, Panagiota Kyriazikidou⁴

¹ Ce dispositif est institué par une circulaire interministérielle entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et de la Communication : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201870C.htm> Voir également la présentation de ces dispositifs sur le site de la Philharmonie : <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/cham-maitrises-orchestres-scolaires.aspx>.

² Cf. <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/option-musique.aspx>

³ La série L-Arts musique ou encore la filière technologique « Techniques de la musique et de la danse » permettant aux élèves engagés dans des études musicales d'approfondir leur connaissances et d'être examinés au baccalauréat en interprétation musicale.

⁴ Il s'agit d'une présentation sommaire des caractéristiques d'écoles de musique spécialisées quant à leurs programmes, objectifs annoncés et modes de fonctionnement au Royaume-Uni, en ex-URSS, Hongrie et Autriche et ensuite une présentation plus détaillée de deux écoles spécialisées à Helsinki (Finlande) et une à Cologne (Allemagne), cf. Panagiota KYRIAZIKIDOU, *Ta mousika Sholeia stin Ellada : thesmiko plasio kai sholiki pragmatikotita. Mia prota prospatheia katagrafis ton apopseon ton mathiton, ton goneon, ton ekpaideytikon* [Les Écoles de Musique en Grèce : contexte institutionnel et réalité scolaire. Une première

note que dans certains anciens pays communistes les écoles spécialisées en musique sont orientées vers la professionnalisation précoce et/ou la production de solistes. Elle souligne également l'existence d'écoles avec une orientation professionnalisante revendiquée dans des grandes villes de pays germanophones ou scandinaves. Mais ici aussi, le système retenu implique une souplesse dans l'organisation des enseignement généraux et une reconnaissance des études musicales suivies par les élèves sous la forme d'un diplôme ou d'un accès direct ou facilité aux institutions supérieures de musique, contrairement aux ESM. De plus, la plupart de ces dispositifs dans divers pays européens sont uniquement centrés sur la musique classique, ou plutôt occidentale savante, avec l'introduction parfois de cours de musique jazz ou rock.

b. Un enseignement intensif de la musique

La production des programmes scolaires permet d'observer l'évolution du statut et de la place de la musique, y compris traditionnelle, au sein des Écoles secondaires de musique. Le premier emploi du temps publié au *Journal officiel* pour la totalité des trois années du collège dans les ESM date de 1991¹ (cf. Tableau 6). Le nombre total d'heures hebdomadaires de cours est de 46 heures². Les matières d'enseignement général sont quasiment toutes les mêmes que dans les collèges généraux³ avec une heure d'éducation religieuse et une heure d'éducation physique en moins et la suppression du cours d'« économie domestique ». En revanche, les élèves suivent en plus deux heures hebdomadaires d'histoire de l'art pendant les trois années du collège. De plus, deux heures d'arts plastiques sont dispensées dans les deux premières années du collège et une pendant la troisième alors que pour les autres collèges ce

tentative d'enregistrer les opinions des élèves, des parents, des enseignants], Thessalonique, Paratiritis, 1998, p. 35-41 et p. 104-110.

¹ Décision ministérielle C2/953/13.03.1991 parue au JO 185/B/27.03.1991. Il s'agit de la deuxième publication de programme d'enseignement pour les ESM, la première datant de 1989 (décision ministérielle C2/2299/30.05.1989 parue au JO 453/B/12.06.1989) et comprenant uniquement les emplois du temps et programme de la première et seconde classe du collège. C'était en effet la deuxième année de fonctionnement de la première ESM, celle de Pallini.

² En Grèce une heure de cours dans l'enseignement général (primaire, secondaire et supérieur) correspond en général à 45 minutes effectives. Par ailleurs, dans l'enseignement primaire et secondaire, les cours sont dispensés en une demi-journée correspondant à six heures de cours en moyenne. À cause des heures supplémentaires du programme des ESM, une partie des heures d'enseignement duraient 45 minutes et une autre 40 minutes. Aujourd'hui toutes les heures, à l'exception de la première de chaque journée qui dure 45 minutes à cause du rassemblement matinal dans la cour, durent 40 minutes.

³ Comprenant les matières suivantes : éducation religieuse, grec ancien, grec moderne, histoire, éléments de régime démocratique, anglais, mathématiques, physique, chimie, géographie, biologie, botanique-zoologie, anthropologie, éducation physique, français ou allemand.

même nombre d'heures est partagé entre les arts plastiques et la musique. Enfin, les élèves suivent de 12 à 15 heures hebdomadaires d'enseignement musical.

Ces choix d'ajouts d'heures d'arts plastiques et d'une nouvelle matière, l'histoire de l'art, témoignent de la volonté d'un enseignement artistique renforcé dans les ESM au-delà des seuls enseignements musicaux. En effet, dès les premiers programmes, comme le note Marios Mavroeidis¹, « l'école [la première ESM de Pallini] a été définie dans la décision ministérielle comme une *École de culture artistique générale* ayant comme axe principal la musique »². Cette tendance à l'enseignement artistique général est confirmée par l'étendue de la catégorie « matières d'enseignement musical » : à côté des cours de musique à proprement parler, les élèves suivent des cours d'« Éducation théâtrale », d'« Expression multi-arts » et d'« Expression libre » (voir Tableau 6). Le cours « Expression libre » est le précurseur du cours « Ensembles musicaux » dans les programmes suivants puisque, comme on peut le lire dans la description du cours, « la priorité sera donnée aux ensembles instrumentaux : musique de chambre, atelier de musique médiévale, orchestre, orchestre d'instruments à vent, quartets. Dans le cadre de l'expression libre peuvent également se former les ateliers suivants : théâtre, céramique, fabrication de masques et de costumes, *Karagkiozis*³, cinéma et littérature »⁴. Enfin, cette volonté d'une inscription de la musique dans une éducation générale aux arts est visible dans l'absence de cours d'instrument individuel du choix des élèves, contrairement à ce qui se pratique dans les conservatoires. Ce cours n'est introduit que dans les programmes de 1995 (cf. Tableau 7) alors que pendant les sept premières années de fonctionnement des ESM (17 ESM étaient créées avant la rentrée 1995-1996), l'accent des apprentissages

¹ Marios Mavroeidis était ethnomusicologue, membre du premier Comité artistique pour les ESM et responsable de l'enseignement de la musique traditionnelle à l'ESM de Pallini. Dans l'article cité, il revient sur l'expérience des premières années de fonctionnement de l'ESM de Pallini pour regretter le tournant des programmes des enseignements musicaux des ESM vers plus de spécialisation et de professionnalisation musicale sur le modèle des conservatoires.

² Marios MAVROEIDIS, « Mousiki ekpaideusi kai paradosi. I empeiria tou Peiramatikou Mousikou Gymnasiou Pallinis [Éducation musicale et tradition. L'expérience du Collège expérimental de musique de Pallini] », *O Politis*, n° 11, 1995, p. 35-39, p. 35.

³ *Karagkiozis* est le nom du théâtre d'ombres grec, nom tiré du personnage principal à l'instar de Guignol en France. Il s'agit d'un art populaire, un spectacle souvent joué avec l'accompagnement de musiciens traditionnels et plus tard avec de la musique enregistrée. Ce théâtre d'ombres a été étudié notamment par le sociologue Stathis Damianakos comme expression d'une culture dissidente grecque. Stathis DAMIANAKOS, *La Grèce dissidente moderne. Cultures rebelles*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 195-214.

⁴ Décision ministérielle C2/953/13.03.1991 parue au JO 185/B/27.03.1991, p. 1463.

instrumentaux était mis sur les deux cours individuels des « instruments de référence »¹ imposés : le piano pour la musique classique et le *tampouras*² pour la musique traditionnelle.

Tableau 6 Emploi du temps des matières d'enseignement musical des Collèges de musique (1991)

Matières d'enseignement musical	Année 1	Année 2	Année 3
Musique générale	2	3	3
Musique traditionnelle grecque	4	4	4
Hymnographie	1	1	1
Cours individuels de musique (piano, <i>tampouras</i>)	2	2	2
Chorale	3	3	3
Éducation théâtrale	1	1	1
Expression multi-arts	2	-	-
Expression libre	2	2	2
Total	17	16	16

Les programmes suivants, publiés en 1995³ pour les six années de l'école secondaire (collège et lycée), marquent cependant l'abandon de cette ambition artistique générale et un recentrage sur l'éducation musicale. Au collège, malgré le maintien d'une heure par semaine de théâtre, le cours « expression multi-arts » est supprimé des programmes de la première année, le cours « expression libre » est renommé « ensembles musicaux » et passe de deux à trois heures hebdomadaires. Les cours d'histoire de l'art et d'arts plastiques sont également maintenus parmi les matières d'enseignement général mais les arts plastiques passent de deux à une heure hebdomadaire et le cours d'histoire de l'art est enseigné deux heures la première année et une heure par semaine les deux années suivantes. Cette tendance est complétée par l'introduction de deux heures de cours d'instrument du choix de l'élève par semaine et par la plus grande spécialisation dans les programmes du lycée avec la présence uniquement de cours de musique.

¹ Les instruments de référence sont pensés comme des instruments servant à la compréhension et l'application pratique des cours de théorie, tandis que l'instrument personnel du choix de l'élève vise à la spécialisation dans le jeu instrumental.

² Ou autre instrument traditionnel de référence.

³ Décision ministérielle C2/1685/02.03.1995, JO 187/B/17.03.1995.

Tableau 7 Emploi du temps des matières d'enseignement musical des Collèges de musique (1995)

Matières d'enseignement musical	Année 1	Année 2	Année 3
Théorie et pratique musicale (exercices mélodiques)	3	2	2
Histoire de la musique	-	1	1
Musique traditionnelle grecque	4	4	3
Hymnologie	-	-	1
Chorale (obligatoire)	2	2	2
Ensembles musicaux (classiques, traditionnels, chorale-spécialisé, ateliers, etc.)	3	3	3
Instruments obligatoires (instruments de référence)			
a. Piano	1	1	1
b. <i>Tampouras</i>	1	1	1
Instrument personnel option	2	2	2
Théâtre	1	1	1
Total	17	17	17

Tableau 8 Emploi du temps des matières d'enseignement musical des Lycées de musique (1995)

A. Matières d'enseignement musical obligatoires	Année 1	Année 2	Année 3
Harmonie	2	2	3
Dictée musicale	1	1	2
Musique traditionnelle grecque	2	2	1
B. Matières d'enseignement musical du choix de l'élève			
Piano obligatoire	1	1	1
Instrument personnel option	1	1	1
Ensembles musicaux	3	3	3
C. Matières d'enseignement musical - options libres	5	5	1
Chapitres spécialisés de musique générale	3	3	-
Histoire-Morphologie-Organologie	2	2	-
Histoire de la musique néohellénique	2	2	-
Cultures musicales	1	1	-
Laographie/Etudes folkloriques	-	-	-
Hymnologie	2	-	-
Histoire de la tradition de la musique grecque	1	1	1
Instrument musical du choix de l'élève	1	1	1
Total	15	15	13

Dans les programmes actuels, datant de 2015¹, le recentrage uniquement sur la musique est confirmé. Ainsi, parmi les cours d'éducation artistique au collège, les cours d'arts plastiques et de théâtre sont enseignés une heure par semaine dans les trois niveaux mais le cours d'histoire de l'art n'est enseigné qu'une heure par semaine en première année². Mais on observe également une diminution du nombre total d'heures d'enseignement, depuis les programmes de 2011³, au détriment des cours de théorie de la « musique traditionnelle grecque » et des « ensembles musicaux ». Au lycée, le nombre d'années d'enseignement du piano baisse de trois à une⁴ et les matières optionnelles se diversifient, bien que toujours en lien avec la musique.

Ainsi, initialement pensée comme au cœur d'un enseignement artistique et culturel plus global engageant un rapport savant à la musique, la musique devient progressivement une spécialité à côté des enseignements scolaires. Elle n'est plus une activité d'éducation culturelle mais, sur le modèle des conservatoires, devient une activité scolaire de spécialisation à part entière.

¹ Décision ministérielle D2/130085/18.08.2015, JO 1817/B/21.08.2015.

² Il existe depuis l'année scolaire 2003-2004 des « Écoles artistiques » créées sur le modèle des ESM (loi 3194/2003, JO 267/A/20.11.2003). Ce sont des écoles secondaires générales dispensant en plus des heures d'enseignement artistique divisé en trois options : l'option théâtre-cinéma, l'option arts plastiques et l'option danse (classique et contemporaine). Même si ces écoles, à l'inverse des ESM, ne se sont pas encore implantées dans tout le territoire grec, puisqu'il en existait jusqu'à cette année que trois (une à Athènes, une à Héraklion en Crète et une à Thessalonique), deux nouvelles écoles viennent d'être créées en Attique (région d'Athènes et du Pirée). Le ministère de l'Éducation actuel affirme, comme pour les ESM, sa volonté d'en créer de nouvelles. Cela pourrait en partie expliquer également le désinvestissement des cours d'enseignements artistiques autres que musicaux dans les programmes des ESM. Cf. site du ministère de l'Éducation pour la présentation des écoles artistiques, <https://www.minedu.gov.gr/kallitexnika-m/kallitexnika-m-2>.

³ Décision ministérielle C7/72137/28.06.2011, JO 1643/B/21.07.2011.

⁴ Le nombre d'années de cours de piano dans les ESM passe ainsi de six à quatre à partir de 2001, décision ministérielle C2/5050/27.09.2001, JO 1294/B/08.10.2001.

Tableau 9 Emploi du temps des matières d'enseignement musical des Collèges de musique (2015)

Matières d'enseignement musical	Année 1	Année 2	Année 3
Musique européenne - Théorie et pratique	2	2	3
Histoire de la musique	-	1	1
Musique traditionnelle grecque - Théorie et pratique	2	2	2
Écoute musicale critique	1	-	-
Chorale	2	2	2
Ensemble musical - Utilisation instrumentale ou autre	2	2	2
Instrument de musique obligatoires			
a. Piano	1	1	1
b. <i>Tampouras</i> ou autre instrument local de référence	1	1	1
Instrument personnel option	2	2	2
Total	13	13	14

Tableau 10 Emploi du temps des matières d'enseignement musical des Lycées de musique (2015)

A. Matières d'enseignement musical obligatoires	Année 1	Année 2	Année 3
Harmonie	2	2	2
Développement des capacités d'écoute	1	1	1
Musique traditionnelle grecque	2	2	2
Instrument obligatoire : piano	1	-	-
Instrument personnel option	1	1	1
Histoire de la musique	1	-	-
Morphologie	-	1	-
Ensemble musical (de l'instrument personnel ou autre)	2	2	2
Ensemble musical (d'expression et création musicale)	2	2	2
Travail personnel de recherche*	2	1	-
B. Matières optionnelles	1 ou 3	0 ou 1	2 ou 4
Applications de l'informatique en musique	1	-	-
Éléments de Contrepoint	1	-	-
Traitement de texte musical par ordinateur	1	-	2
Organologie d'instruments grecs traditionnels	1	1	2
Organologie d'instruments de l'orchestre symphonique	1	1	2
Principes élémentaires d'ingénierie du son	1	-	-
Théorie musicale (Harmonie, Contrepoint, Morphologie)	1	1	-
Création musicale-Composition	1	1	-
Musique traditionnelle grecque – Chant démotique	1	1	2
Musique byzantine	1	1	-
Histoire de la musique	1	1	-
Acoustique de la musique	1	1	-
Traitement de texte musical par ordinateur-Technologie musicale-Informatique	1	1	-
Ingénierie du son	1	1	-
Harmonie (spécialité)	-	-	2
Développement de compétences d'écoute musicale	-	-	2
Instrument personnel de choix ou de référence (piano, <i>tampouras</i> ou autre)	-	-	2
Analyse de partition d'orchestre	-	-	2
Analyse chorale	-	-	2
Principes élémentaires d'ingénierie du son 2	-	-	2
Total	13-14	11-12	10-14

c. Une démocratisation de l'enseignement musical ou un élitisme scolaire ?

Au regard de ce qui préexistait en matière d'enseignement instrumental, notamment pour la musique classique, différentes recherches envisagent la création des ESM comme permettant une démocratisation de ces apprentissages¹. Premièrement parce que ce sont des écoles publiques qui dispensent un enseignement musical gratuit alors que jusqu'à leur création l'enseignement musical était exclusivement privé. Ensuite, l'introduction de l'enseignement de la musique traditionnelle représente une nouveauté dans l'enseignement musical grec et est alors analysée comme un facteur de démocratie culturelle dans le sens où elle brise le monopole de l'enseignement de la musique savante occidentale et légitime.

Il est vrai que la gratuité de l'enseignement musical constitue une étape majeure de démocratisation : jusqu'à la création des ESM, et à l'exception du Conservatoire national de Thessalonique, tout enseignement musical était privé et payant. Il existait en règle générale quelques bourses au mérite ou sur critères sociaux mais la grande majorité des élèves musicien.ne.s et de leur famille payaient pour l'éducation musicale, en conservatoire ou cours particuliers. Ce constat de démocratisation peut également être établi à partir de l'explosion de l'offre de l'enseignement instrumental *via* les ESM. Depuis 1988, 46 ESM ont été créées en Grèce (cf. liste en annexe 4) et le ministère de l'Éducation grec continue encore d'en créer de nouvelles². Elles sont aujourd'hui présentes dans toutes les régions de la Grèce (Carte 1³) et dans presque toutes les grandes villes et/ou chefs-lieux de départements. Plus précisément, 26 ESM ont été créées entre 1988 et 1997, 10 entre 1999 et 2007 et enfin 10 entre 2008 et la rentrée de l'année scolaire 2017-2018 (Carte 2). Cette implantation progressive semble être un choix conjoint entre l'État et les collectivités régionales et locales. Plusieurs articles de presse attestent des demandes de la part des collectivités locales de création d'une ESM dans leur

¹ Panagiota KYRIAZIKIDOU, *op. cit.*, Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2000, Ioannis SIMOU, *op. cit.*, Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, chapitre 7 « Music schools for secondary education », p. 135-145, Alexandros KAPSOKAVADIS, *I mousiki os « praksi fisiologiki »... Ta mousika sholeia tis Attikis : I « anepisimi » thesmothetisi tis proforikotitas stin episimi mousiki ekpaideusi [La musique comme « acte naturel »... Les écoles de musique de l'Attique : L'institutionnalisation « informelle » de l'oralité dans l'éducation musicale formelle]*, Thèse de doctorat en Études musicales, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2015, Fotini RERAKI, *op. cit.*, 2017.

² Le ministre de l'Éducation actuel Kostas Gavroglou a signé les décisions pour la création de trois nouvelles ESM en 2017-2018 à Kastoria, Livadia et Éleusis, mais uniquement la première a effectivement ouvert ses portes aux élèves à la rentrée 2017. Trois autres ESM seraient susceptibles d'être créées d'ici 2019, une à Ierapetra (Crète), une à Samos et une à Céphalonie.

³ Les trois cartes de ce chapitre ont été dessinées en collaboration avec Dimitris Balampanidis que je remercie ici très chaleureusement. Sans ses compétences cartographiques, ses idées et sa patience je n'aurais pu réaliser et intégrer ces cartes dans mon travail. Je remercie également Maria Andronikou, Efi Markou et Dimitra Papastavrou pour leurs conseils et leur collaboration dans ce travail.

ville (ou leur île). Durant les trois décennies étudiées, nous remarquons donc une volonté politique constante de généralisation de ces institutions scolaires malgré un ralentissement relatif de création d'ESM les deux dernières décennies. Cette volonté est d'autant plus nette que dans le même temps le nombre de classes par établissement a également augmenté. En effet, la loi précise que le nombre d'admis.es chaque année est fonction du nombre de candidatures et de la capacité d'accueil (nombre d'enseignant.e.s et capacité du bâtiment de l'école). Le ministère définit donc tous les ans le nombre de places pour la première année de chaque ESM. Plusieurs écoles, notamment dans les grandes villes, ont ainsi vu leur nombre de classes par niveau augmenter depuis leur création. C'est le cas, par exemple, dans le département de l'Attique où se trouvent Athènes, le Pirée et leurs agglomérations (qui sont les plus grandes villes de Grèce) : d'une école à deux classes par niveau en 1988, on est parvenu à cinq écoles totalisant 17 classes en première année du collège, avec une capacité d'accueil totale de 400 élèves en première année prévue pour 2017-2018¹. L'école de Pallini est passée de deux classes par niveau à ces débuts à quatre aujourd'hui. Au total, la création des ESM permettait en 2014-2015 l'accès gratuit à l'apprentissage musical à 9.200 élèves².

¹ Selon la décision ministérielle D2/102968/19.06.2017.

² Selon le rapport de la Fondation Stavros Niarchos : <https://www.snf.org/en/newsroom/news/2015/02/the-snf-supports-the-music-schools-of-greece/>.

Carte 1 Les Écoles secondaires de musique en Grèce (2017-2018)



Légende

Régions

- Macédoine orientale et Thrace
- Macédoine centrale
- Macédoine occidentale
- Epire
- Thessalie
- Iles ioniennes
- Grèce occidentale
- Grèce centrale
- Attique
- Péloponnèse
- Egée septentrionale
- Egée méridionale
- Crète

Ecoles secondaires de musique

- nom de la ville

Carte 2 Écoles secondaires de musique par décennie de création (1988-2017)



Légende

Régions	Décennie de création
 Macédoine orientale et Thrace	1 1988 - 1997
 Macédoine centrale	2 1998 - 2007
 Macédoine occidentale	3 2008 - 2017
 Epire	
 Thessalie	
 Iles ioniennes	
 Grèce occidentale	
 Grèce centrale	
 Attique	
 Péloponnèse	
 Egée septentrionale	
 Egée méridionale	
 Crète	

Si, du point de vue de l'enseignement musical, les ESM contribuent à la démocratisation de l'apprentissage instrumental, elles peuvent, par rapport au système d'enseignement secondaire général, apparaître comme des structures élitistes. D'un côté, les ESM sont des écoles pour lesquelles l'investissement financier de l'État pour l'infrastructure et le fonctionnement est plus important que pour les écoles générales. Ainsi, le transport domicile-école, pris en charge par l'État uniquement pour les écoles dans des régions à faible densité démographique, est financé par l'État dans les ESM en raison du recrutement des élèves en dehors des limites de la carte scolaire. De même, en raison de la charge horaire journalière des ESM¹, les cours sont dispensés le matin et l'après-midi et un service gratuit de restauration est prévu pour les élèves, alors que ce service n'existe pas dans les autres écoles secondaires dont les cours sont dispensés uniquement en matinée. De plus, des bâtiments spécifiquement conçus sont construits ou réaménagés pour chaque ESM pour assurer le bon déroulement des cours. Il s'agit notamment de prévoir un grand nombre de petites salles pour que puissent s'organiser les cours individuels d'instruments mais aussi une salle de spectacles, des salles de répétitions pour les grands ensembles, etc². L'investissement de l'État se porte également dans l'achat d'instruments de musique³ dont un grand nombre de pianos pour les cours individuels et pour équiper les salles de cours collectifs. Enfin, chaque ESM occupe un plus grand nombre d'enseignant.e.s par élève que les écoles secondaires générales. On compte en effet de nombreux et nombreuses enseignant.e.s de matières musicales qui s'ajoutent aux effectifs d'enseignant.e.s de matières générales. En plus des matières enseignées en groupe, comme les matières générales, chaque élève de collège reçoit quatre heures de cours

¹ Cf. *infra*, les programmes et horaires d'enseignement.

² La plupart des ESM au moment de leur création n'ont pas de bâtiment propre et sont souvent logées soit à l'intérieur d'un bâtiment d'une autre école, soit dans des locaux préexistants en partie réaménagés. Comme le montre Alexandros Kapsokavadis dans son enquête sur les ESM d'Attique, l'ESM de Pallini a connu quatre bâtiments différents avant son installation définitive en 2000, l'ESM d'Ilion (date de création 1992) a connu trois bâtiments différents avant son installation dans son propre bâtiment en 2005. Seule l'ESM d'Alimos, créée en 2000, a été directement installée dans un bâtiment prévu à cet effet. Alexandros KAPSOKAVADIS, *op. cit.*, p. 23-24.

³ Alors que cet équipement était pris en charge par l'État depuis la création des ESM, en février 2015 la Fondation Stavros Niarchos annonce la donation de 940.000 € pour l'achat de 1.201 instruments de musique pour couvrir les besoins des 43 ESM de l'époque. La Fondation Stavros Niarchos (FSN) est une fondation privée liée au groupe d'armateur grec Niarchos qui depuis environ vingt ans finance notamment des bourses d'études et des lieux et événement culturels. Cette fondation a notamment construit le bâtiment qui héberge depuis 2017 l'Opéra de Grèce et la Bibliothèque nationale de Grèce. En plus de financements dans les domaines de l'éducation et de la culture, la FSN finance également des projets et des ONG d'aide sociale. Le financement de l'achat d'instruments de musique pour les ESM a fait partie d'un programme de cette fondation, d'une durée de trois ans, nommé *Contre la crise*, et qui a financé des projets divers comme des équipements médicaux et un programme de distribution de collations dans des écoles des quartiers défavorisés. On voit par cet exemple un des effets de la crise économique grecque et la substitution de l'investissement étatique par des initiatives privées. Source : <https://www.snf.org/el/grafeio-typou/lista-neon/2015/02/to-isn-enishyei-ta-mousika-sholeia-tis-elladas/>.

individuel (les trois cours d'instruments) et chaque élève de lycée entre une et trois heures. Même si une grande partie du personnel enseignant des matières musicales travaille à temps partiel, le ratio enseignant.e.s/élèves est meilleur que dans les écoles secondaires générales. Par exemple, Dionyssiou a recensé 1.377 élèves et 550 enseignant.e.s dont 362 enseignant.e.s de matières musicales pour l'année scolaire 1998-1999 dans onze ESM¹, ce qui correspond à 2,5 élèves par enseignant.e. Dans les collèges publics généraux le ratio moyen entre 2000 et 2013 est de 7,2 élèves par enseignant.e et dans les lycées publics généraux de 8,5 élèves par enseignant.e pour la même période².

Cet investissement financier de l'État nettement plus conséquent, comme les conditions de scolarité meilleures pour les ESM que pour les autres établissements d'enseignement secondaire, peuvent ainsi donner à des parents adoptant des stratégies scolaires une image de « bon » établissement et les inciter à y inscrire leurs enfants³. En outre, il ne bénéficie qu'à une petite minorité des élèves du secondaires : si le nombre absolu d'élèves dans les ESM a triplé en vingt ans, ils et elles ne représentaient qu'environ 0,5 %⁴ des élèves dans l'ensemble de la population scolaire de l'enseignement secondaire grec en 1998-1999 et 1,7 % en 2013-2014⁵. De ce point de vue, la seule recherche⁶ s'intéressant à la place des ESM dans le paysage de l'enseignement secondaire général considère la création des ESM comme une politique éducative élitiste. Elle permettrait aux parents d'élèves du secondaire le contournement de la carte scolaire dès le niveau du collège en offrant une possibilité de distinction pour les élèves et leurs familles. Malgré les limites de cette enquête qui ne prend pas suffisamment en compte les différents contextes éducatifs locaux des ESM en termes d'offre ou de marché éducatif d'enseignement général et musical, ce travail met

¹ Il existait à l'époque 26 ESM en Grèce. Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, p. 170-171.

² Source : <http://www.statistics.gr/en/statistics/pop>, « Population and social conditions-Education-Lower secondary education schools (pupils, schools, staff) » et « Population and social conditions-Education-Upper secondary education schools (pupils, schools, staff) ».

³ Agnès VAN ZANTEN, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

⁴ D'après Dionyssiou, il y avait 3.031 élèves inscrit.e.s dans les ESM en 1998-1999 (Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, p. 169). Selon les données de l'Autorité statistique grecque, la population scolaire dans les collèges et les lycées généraux était de 589.972 pendant l'année scolaire 2000-2001 (Source : <http://www.statistics.gr/en/statistics/pop>, « Population and social conditions-Education »).

⁵ En 2014-2015, selon le rapport de la Fondation Stavros Niarchos, 9.200 élèves étaient inscrit.e.s dans les ESM (Source : <https://www.snf.org/en/newsroom/news/2015/02/the-snf-supports-the-music-schools-of-greece/>) et selon les données de l'Autorité statistique grecque, la population scolaire des collèges et lycées additionnés était de 550.628 (Source : Hellenic statistical authority, « Surveys on secondary education (lower and upper secondary schools) end of school year 2014-2015 », *Press release*, 09.11.2016).

⁶ Vissaria ZORMPA, *op. cit.*

ainsi en lumière l'inscription spécifique des ESM dans le cadre de l'enseignement secondaire général.

Enfin, si l'on ne dispose pas de données sur les propriétés sociales comparées des élèves, la sélectivité à l'entrée des ESM peut laisser penser à l'existence d'un recrutement plus élitiste que dans le reste de l'enseignement secondaire général. Trois enquêtes effectuées dans douze ESM différentes établissent ainsi une surreprésentation de l'équivalent de la CSP Cadre et professions intellectuelles et supérieures¹. Vissaria Zormpa² souligne néanmoins de nets écarts selon les villes et ESM et, surtout, met également en évidence que les ESM constituent une voie d'accès à l'enseignement musical pour des élèves de communes rurales sans connaissances musicales préalables. Plus largement, il faut noter qu'en permettant un accès élargi et gratuit à la musique traditionnelle et à la musique classique, les ESM représentent pour certain.e.s élèves issu.e.s des classes populaires ou des petites classes moyennes ainsi qu'à des habitant.e.s de communes rurales l'accès à un enseignement musical socialement improbable.

Le choix de la structure scolaire des ESM les inscrit donc dans une double position : en tant qu'institutions scolaires générales, elles sont plus élitistes puisqu'elles sont spécialisées et peuvent permettre aux parents d'établir des stratégies de distinction pour leurs enfants ; en tant qu'institutions d'enseignement musical, elles sont plus égalitaires puisqu'elles sont gratuites et intégrées au système scolaire.

Ce processus d'insertion de la musique traditionnelle dans le cadre scolaire contribue ainsi à largement transformer son apprentissage. D'une part, s'insérant dans une école secondaire générale plutôt qu'à côté, dépendant du ministère de l'Éducation nationale, enseignée en même temps que d'autres matières scolaires et d'autres musiques, la musique traditionnelle est instituée en savoir scolaire. D'autre part, bien que constituant à certains égards des institutions scolaires d'élite, les ESM participent à élargir, et donc transformer, le public des apprenti.e.s instrumentistes.

¹ Panagiota KYRIAZIKIDOU, *op. cit.*

² Vissaria ZORMPA, *op. cit.*, p. 156.

2. Définir et légitimer la musique traditionnelle

Dès sa constitution, le Comité artistique opte pour la mise en place d'écoles d'« éducation musicale et culturelle grecque globale » plutôt que pour un projet d'« école basée autour de l'organisation d'un orchestre symphonique »¹. La musique grecque, même si elle n'est pas encore clairement définie, est donc présente dès le moment de la création de ces écoles. Si pour la musique classique, le Comité artistique s'est très largement inspiré des programmes existants dans les conservatoires de musique, il a en revanche été en charge de la définition des contenus à enseigner pour ce domaine, contribuant à fixer les contours de la musique traditionnelle et à asseoir sa légitimité.

a. Fixer la définition de la musique traditionnelle

L'introduction de l'enseignement de la musique traditionnelle dans les ESM, les départements du supérieur mais aussi des conservatoires privés s'inscrit dans un mouvement au niveau européen d'introduction de pratiques musicales d'origines populaires dans l'enseignement musical institutionnel. Ainsi la France, par exemple, connaît l'institutionnalisation de l'enseignement du jazz², le renouveau de la musique ancienne³, la scolarisation des musiques actuelles⁴ et l'enseignement dans diverses structures des musiques traditionnelles⁵.

Ce mouvement impose de fixer, *a minima*, une définition de ces musiques. Dans le cas de la musique traditionnelle grecque, ce travail de définition au sein des ESM s'est largement inscrit dans le mouvement de renouveau identifié précédemment.

Ainsi, l'ethnomusicologue qui a participé au premier Comité artistique à la création des Écoles secondaires de musique, Marios Mavroeidis, et qui a été responsable de la mise en place et de la conception des programmes de musique traditionnelle, a été élève de Simon Karas. Influencés par sa théorie mais aussi par la pratique de l'enseignement que Simon Karas avait mis en place dans son école de musique, les membres du Comité artistique ont décidé

¹ Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, p. 340.

² Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 1999.

³ Pierre FRANÇOIS, *Le monde de la musique ancienne. Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica, 2005.

⁴ Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a.

⁵ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*

que la théorie serait enseignée sur la base de la théorie de la musique ecclésiastique byzantine, avec ses huit modes et son système de notation neumatique. Ce système théorique et de notation devait également servir dans la pratique à apprendre et chanter des chansons traditionnelles grecques de plusieurs régions mais aussi à apprendre à jouer d'un instrument de musique traditionnelle.

Afin d'organiser l'enseignement de la musique grecque de manière équivalente à celui de la musique classique, après avoir défini la partie théorique, le comité a décidé de proposer également un instrument « de référence », à l'instar de l'enseignement obligatoire du piano, pour la musique traditionnelle. L'instrument choisi pour la première école à Athènes fut le *tampouras*, instrument censé pouvoir servir à mettre en pratique la théorie de la musique byzantine selon Simon Karas. Pourtant, l'instrument en question ne se jouait plus en Grèce : il n'y avait pas d'instruments disponibles sur le marché grec, et surtout il n'y avait pas d'instrumentistes professionnel.le.s sachant jouer le *tampouras* pour l'enseigner dans les ESM. Il a donc fallu demander à un luthier à Istanbul de transformer légèrement le *saz* turc et de lui rajouter des frettes pour qu'il puisse reproduire tous les intervalles du système byzantin¹. Ce choix ne correspondait donc pas à une quelconque réalité de la pratique ou de la centralité de cet instrument dans la musique traditionnelle grecque mais sur une citation visiblement mal interprétée d'un théoricien de musique byzantine qui a écrit que le « *tampouras* » pouvait « interpréter tous les intervalles » des modes de la musique byzantine². Depuis, une querelle s'est construite autour de ce choix qui a été contesté par des musicologues et ethnomusicologues tant par rapport à la pratique d'un instrument sans répertoire et joueurs et joueuses professionnel.le.s en Grèce que par rapport à son fondement, c'est-à-dire l'interprétation du texte qui l'évoque³. Cependant, et malgré ces contestations, le choix de cet instrument oriental, jouant principalement à l'origine de la musique populaire turque, mais aussi d'autres instruments par la suite comme le *kanonaki*, le *nei* ou encore la *politiki lyra* faisant partie du répertoire de la musique savante ottomane ou populaire d'Asie Mineure, se comprend par la grande légitimité de ces répertoires au moment du renouveau de la musique traditionnelle dans un milieu urbain comme Athènes. En étant institué en « instrument de référence », il contribue ainsi à fixer la définition et la pratique de la musique traditionnelle dans les ESM.

¹ Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 53-55.

² *Ibid.*, p. 49.

³ *Ibid.*, p. 47-55.

Cette vision homogénéisante de la musique traditionnelle se heurte cependant aux spécificités locales. Dès la création des deuxième et troisième ESM à Zante et Doliana (aujourd'hui ESM d'Ioannina) en 1989, le choix qui avait été fait pour Pallini d'avoir comme instrument de référence de musique traditionnelle le *tampouras* est contesté. À cette occasion, l'alternative de « l'autre instrument local de référence », en l'occurrence le *mantolino* pour l'école de Zante et le *klarino* pour celle de Doliana, a été mise en place. En effet, les traditions musicales locales de ces deux villes sont très fortes et très différentes. À Zante, comme dans les autres îles ioniennes¹ qui ont connu pendant des siècles l'influence vénitienne, contrairement au reste du territoire grec actuel qui faisait partie de l'Empire ottoman, les musiques populaires sont proches des musiques populaires italiennes, influencées donc par la musique occidentale. Ainsi l'instrument phare y est le *mantolino*, la mandoline, qui fait partie de groupes instrumentaux et vocaux locaux, les *mantolimates*. Contrairement donc au reste de la Grèce, le système tempéré et polyphonique de la musique occidentale était présent depuis plus longtemps dans la musique savante et populaire. À Doliana, commune se situant près de Ioannina en Épire, le choix de l'instrument s'inscrit dans la tradition épirote du *klarino*².

Durant les trois décennies d'existence des ESM, trois logiques différentes et concurrentes de définition de l'instrument traditionnel de référence de chaque école s'instaurent. Ces trois logiques s'appuient sur des critères et des enjeux associés à des moments différents de l'institutionnalisation des ESM. Jusqu'en 1994, parmi les 17 ESM créées, quatre avaient comme instrument traditionnel de référence le *tampouras*³ et 13 autres divers autres instruments traditionnels⁴ qui étaient obligatoirement appris par les élèves de chaque école. Dans des régions à forte tradition musicale, des aménagements ont été faits

¹ Les îles ioniennes sont un archipel de la mer Ionienne qui se trouve à l'ouest de la Grèce continentale. Elles sont aujourd'hui une région administrative de la Grèce qui comprend cinq îles principales (Corfou, Zante, Céphalonie, Leucade et Ithaque) et plusieurs îles mineures.

² Voir à ce sujet Despoina MAZARAKI, *op. cit.* La musique épirote est une musique modale pentatonique anhémitonique et heptatonique dont les intervalles sont principalement non tempérés. La tradition du *klarino* épirote est très forte et connue en Grèce puisque plusieurs joueurs de *klarino* parmi les plus reconnus dans le pays sont épirotes et tsiganes. Par ailleurs, la tradition musicale épirote résiste à la théorie du lien entre le système musical théorique de la musique ecclésiastique grecque notamment parce qu'elle comporte des modes pentatoniques et parce qu'elle comporte aussi une tradition de chant polyphonique, alors que la musique byzantine et les chants traditionnels d'autres régions de la Grèce sont monophoniques.

³ Pallini (Attique, 1988), Ilion (Attique, 1991), Drama (Macédoine orientale et Thrace, 1994), Serrès (Macédoine centrale, 1994).

⁴ *Mantolino* à Zante (Iles ioniennes, 1989), *klarino* à Ioannina (Épire, 1989), *mantolino* à Corfou (Iles ioniennes, 1991) et à Patras (Grèce occidentale, 1991), *kritiki lyra* à Réthymnon (Crète, 1991), *outi* à Thessalonique (Macédoine centrale, 1992), *klarino* à Larissa (Thessalie, 1992) et à Kalamata (Péloponnèse, 1993), *gkainta* à Komotini (Macédoine orientale et Thrace, 1993), *mantolino* à Leucade (1993), *dodekanisiaki lyra* à Rhodes (Égée méridionale, 1993), *klarino* à Karditsa (Thessalie, 1994) et enfin, *santouri* à Mytilène (Égée septentrionale, 1994).

notamment en ce qui concerne le choix de l'instrument traditionnel obligatoire¹. La majorité des ESM avaient donc un autre instrument que le *tampouras* comme instrument de référence pour des raisons de tradition locale existante mais aussi à cause de la pénurie de professeur.e.s de *tampouras*, puisqu'il s'agissait d'un instrument qui n'était pas encore joué en Grèce, contrairement aux instruments alors choisis². Cet élément objectif n'a pourtant pas arrêté la progression et l'implantation du *tampouras*. La deuxième période correspond à une logique de recentrement sur le *tampouras* et sa généralisation puisqu'entre 1995 et 2007 19 ESM ont été créés et dans toutes³ l'instrument traditionnel de référence choisi fut le *tampouras*. Les cas de l'ESM d'Héraklion en Crète, qui ouvre ses portes en 2000, est particulièrement éclairant par rapport à cette imposition du *tampouras* puisque la tradition musicale crétoise est forte et vivante et que le choix de la *kritiki lyra*, symbole de cette tradition, avait été fait pour l'ESM de Réthymnon quelques années auparavant. L'ESM d'Héraklion devient la seule des trois ESM crétoises à ne pas avoir la *kritiki lyra* comme instrument de référence traditionnel. Ce mouvement d'affirmation et de généralisation du *tampouras* se fait également par le biais du passage à la même période au *tampouras* dans 5 ESM qui avaient auparavant d'autres instruments locaux de référence⁴. Enfin, l'année 2009 marque la fin du monopole du choix du *tampouras* qui prévalait jusqu'alors et la reprise d'une certaine diversification par la réintroduction d'autres instruments locaux comme instruments traditionnels de référence dans certaines des nouvelles ESM, avec 10 ESM créées depuis cette date dont six où est enseigné le *tampouras* et quatre où d'autres instruments sont enseignés⁵.

¹ Décret C2/1887/1.4.1993, paru au JO 248/B/09.04.1993 pour les écoles de Haïdari (aujourd'hui Ilion), Thessalonique et Larissa, modifié par la décision C2/6070/ 23.6.1995. Cf. Zoe DIONYSSIOU, « Proseggisi sti didaskalia tis ellinikis paradosiakis mousikis [Approche de l'enseignement de la musique traditionnelle grecque] », *Mousiki ekpaideusi*, vol. 3, n° 2, 2002b, p. 154-168, p. 156.

² Zoe Dionyssiou précise d'ailleurs à propos du choix d'instruments de référence autres que le *tampouras* pour la musique traditionnelle dans d'autres ESM en Grèce que « derrière cette différenciation on trouve l'intérêt du Comité artistique pour la promotion des traditions locales, ou le besoin de permettre à chaque école de proposer un autre instrument traditionnel en cas de pénurie d'enseignant.e.s de *tampouras* », Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, p. 305-351.

³ Le Pirée (Attique, 1995), Vartholomio (Grèce occidentale, 1996), Kavala (Macédoine orientale et Thrace, 1996), Agrinio (Grèce occidentale, 1997), Volos (Thessalie, 1997), Giannitsa (Macédoine centrale, 1997), Xanthi (Macédoine orientale et Thrace, 1997), Siatista (Macédoine occidentale, 1997), Trikala (Thessalie, 1997), Alimos (Attique, 2000), Héraklion (Crète, 2000), Katerini (Macédoine centrale, 2000), Lamia (Grèce centrale, 2000), Tripoli (Péloponnèse, 2000), Prolémaïde (Macédoine occidentale, 2000), Amyntaio (Macédoine occidentale, 2002), Sparte (Péloponnèse, 2002), Chios (Égée septentrionale, 2005), Corinthe (Péloponnèse, 2007).

⁴ Ce sont les ESM de Thessalonique, Larissa, Kalamata, Karditsa et Mytilène.

⁵ *Tampouras* à Argolide (Péloponnèse, 2009), à Arta (Épire, 2009), et à Véria (Macédoine centrale, 2009), *kritiki lyra* à Thérissos (Crète, 2009), *laouto* à Prévéza depuis 2014 - initialement c'était du *tampouras* - (Épire, 2009), *tampouras* à Amphis (Grèce centrale, 2010), *paradosiako violi* à Chalcis (Grèce centrale, 2014), *gkainta* à Alexandroupolis (Macédoine orientale et Thrace, 2015), *tampouras* à Athènes (Attique, 2016) et à Kastoria (Macédoine occidentale, 2017).

Aujourd'hui, le *tampouras* est l'instrument traditionnel de référence dans 34 des 46 ESM et dans 12 ce sont d'autres instruments locaux qui occupent cette fonction¹ (cf. Carte 3). Sur ces 12 écoles, on compte sept instruments différents : dans quatre villes, dont trois dans les îles ioniennes, on trouve le *mantolino*, dans deux écoles crétoises la *kritiki lyra*, dans deux villes de Thrace la *gkainta*, et enfin, une seule occurrence du *klarino* - malgré sa place centrale dans le répertoire traditionnel de la Grèce continentale -, une de la *dodekanisiaki lyra* à Rhodes (l'unique ESM du Dodécanèse), une du *laouto* et une du *paradosiako violi*.

Ces choix d'instrument traditionnel de référence se caractérisent donc prioritairement par l'invention du *tampouras*, nom souvent contesté par les enseignant.e.s et les élèves des ESM qui l'appellent aussi *sazi*, par hellénisation du nom de l'instrument en turc². En regardant la Carte 3, on s'aperçoit qu'aujourd'hui les autres instruments locaux de référence présents dans plus d'une ESM se trouvent aux marges de la Grèce dans des régions avec des traditions locales fortes et des populations relativement homogènes culturellement. Ce mouvement atteste du rôle des ESM dans la fixation d'une définition de la musique traditionnelle : renforçant largement l'invention du *tampouras* comme instrument central, les ESM contribuent également à inscrire la musique traditionnelle dans des traditions locales.

¹ Les données sur les instruments de référence traditionnels enseignés actuellement dans chaque ESM ont été collectées par téléphone auprès des chef.fe.s d'établissement à l'automne 2017 avec le concours précieux de Dimitra Papastavrou que je remercie spécialement ici.

² Le mot turc est *saz* et il est hellénisé avec un -i à la fin, ce qui le transforme en *sazi*.

Carte 3 Instrument de référence traditionnel par École secondaire de musique (2017-2018)



Légende

Régions

- Macédoine orientale et Thrace
- Macédoine centrale
- Macédoine occidentale
- Epire
- Thessalie
- Iles ioniennes
- Grèce occidentale
- Grèce centrale
- Attique
- Péloponnèse
- Egée septentrionale
- Egée méridionale
- Crète

Instrument de référence

- tampouras
- △ mantolino
- ◊ kritiki lyra
- ◊ gkaïnta
- ★ klarino
- ✱ dodekanisiaki lyra
- ✱ laouto
- ✱ paradosiako violi

b. Une musique dominée mais légitimée

Les programmes des ESM depuis 1988 permettent d'identifier la place des enseignements de la musique traditionnelle et de sa pratique instrumentale. L'étude de la structure des programmes et contenus d'enseignement, du curriculum formel¹, met ainsi en évidence le processus de légitimation de la musique traditionnelle à travers sa scolarisation.

La musique traditionnelle grecque entre dans les programmes des ESM dès leur création comme une des deux composantes principales des cours théoriques et pratiques de musique. Cette scolarisation, et le travail de définition qui l'a accompagné, produit alors une légitimation artistique de la musique traditionnelle. Ce processus de légitimation se voit notamment à travers les dénominations dans les programmes des deux styles musicaux enseignés. En effet, l'intitulé du cours théorique adopté pour la nouvelle discipline, resté inchangé depuis 1989, est « musique traditionnelle grecque ». Si cette dénomination demeure stable, celle de la musique classique, ou musique occidentale savante, qui était jusqu'alors uniquement définie comme « musique » se trouve déstabilisée. Étant jusqu'alors l'unique style musical ayant une tradition d'enseignement formel et reconnu par l'État, son enseignement dans les ESM a successivement pour intitulé officiel « musique générale »², « théorie et pratique musicale (exercices mélodiques) »³, « théorie et pratique musicale »⁴, pour devenir à partir de 2011 « musique européenne-théorie et pratique ». Ce passage de termes génériques comme musique et musical, à un terme spécifique celui de « musique européenne » souligne combien, dans le contexte des ESM, le mot « musique » n'est plus suffisant pour comprendre le contenu décrit. La musique classique n'apparaît plus comme la définition par défaut de ce qu'on entend par « musique ». Par ailleurs, le processus d'apprentissage proposé dans les conservatoires pour la musique classique se trouve également déstabilisé. Le primat de l'écrit, la valorisation de la précocité et de la virtuosité ainsi que la spécialisation et l'érudition dans un style musical sont mis à mal par l'apprentissage de la musique dans les ESM. Les élèves apprennent et pratiquent deux systèmes théoriques différents, plusieurs instruments et différents répertoires (classique, traditionnel et de musiques populaires grecques ou étrangères surtout dans les ensembles

¹ Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1990.

² Dans les programmes de 1989, 1991.

³ Dans les programmes de 1995.

⁴ Dans les programmes de 2001.

musicaux). De plus, comme dans d'autres cas d'introduction de musiques populaires et traditionnelles dans des institutions de formation¹, l'apprentissage instrumental « à l'oreille » et/ou en groupe² est souvent privilégié comme méthode pédagogique.

La scolarisation de la musique traditionnelle contribue donc à réévaluer sa position par rapport à la musique classique et participe, au-delà des seules ESM, à renforcer sa légitimité culturelle. Cette légitimation est d'autant plus possible qu'elle ne renverse pas la domination symbolique de la musique classique. En effet, l'intégration et la légitimation de la musique traditionnelle restent incertaines comme en atteste l'évolution des programmes. Jusqu'en 2011, il y avait une répartition presque égale entre la musique classique et la musique traditionnelle grecque durant les trois années du collège. D'un côté, les heures de théorie de musique classique avec l'heure de piano et de chorale et de l'autre les cours de théorie de musique grecque avec l'heure de cours de *tampouras* représentaient environ 5 à 6 heures hebdomadaires. Seul le choix d'ensemble musical auquel s'inscrivait chaque élève et/ou son choix personnel d'instrument pouvaient déséquilibrer, dans un sens ou l'autre, la répartition d'enseignement des deux styles musicaux. Cependant, la baisse des heures d'enseignement musical dans les programmes de 2011, plus de vingt ans après la création des ESM, s'est soldée par une diminution des heures de théorie de la musique traditionnelle grecque de moitié (de 4h à 2h hebdomadaires). Au lycée, dès le début et dans tous les programmes depuis, il y a plus d'heures obligatoires de musique classique que de musique traditionnelle grecque. Cette différence s'explique par le fait que les deux matières musicales nécessaires à l'entrée aux départements universitaires de musique et de musicologie en Grèce (hors département de musique traditionnelle et populaire) sont l'harmonie et la dictée musicale. Il y a donc un renforcement de ces enseignements au détriment de la musique traditionnelle grecque. Cependant, cette remarque est valable pour les cours obligatoires qui sont moins nombreux au lycée puisqu'il y a beaucoup de cours optionnels et chaque élève peut constituer un emploi du temps avec plus de musique traditionnelle que de musique classique et inversement. En effet, contrairement au collège qui en Grèce tant dans les ESM que dans les collèges généraux garde un caractère de collège unique et unifié avec uniquement des cours obligatoires, au lycée les options sont de plus en plus présentes et ce dans les matières

¹ Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 1999, Rémi DESLYPER, « Une 'école de l'autodidaxie' ? L'enseignement des 'musiques actuelles' au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 49-58.

² Lucy GREEN, *op. cit.*, 2002.

générales comme musicales, surtout depuis 2001¹. Dans les ESM, les cours optionnels au lycée sont présents dès les premiers programmes de 1995 et ne cessent de se développer et de se diversifier avec une augmentation significative du choix des cours proposés². Ils passent de huit en 1995 à 21 en 2001 pour devenir 10 en 2011 puis 20 en 2015.

La légitimation de la musique traditionnelle acquise par l'introduction de son enseignement dans les ESM est donc réelle, mais relative et fragile. Bénéficiant d'une plus grande légitimité culturelle au niveau national et international et d'un système d'enseignement dans le privé et dans l'enseignement supérieur plus ancien, la musique classique parvient en effet à conserver une position symbolique dominante au sein des ESM.

3. La constitution d'un marché du travail précaire et sous conditions

L'inscription de l'enseignement de la musique traditionnelle dans les ESM contribue donc à la transformer en matière scolaire et à accroître sa légitimité culturelle. Mais elle ouvre aussi un marché du travail aux instrumentistes à travers les nouvelles positions enseignantes à pourvoir. Au fur et à mesure du développement du milieu de la musique traditionnelle, multipliant les instrumentistes, ce marché du travail scolaire s'élargit³. Cette diversification de la main d'œuvre disponible aboutit, en 2006, à l'établissement d'une liste de spécialités auxquelles les futurs professeur.e.s peuvent candidater. Le nombre des spécialités d'enseignement de matières musicales s'élève aujourd'hui à 42⁴. Par cette catégorisation, le

¹ Depuis la création des ESM et jusqu'en 2001 les deux premières années de lycée étaient les mêmes pour tou.te.s les élèves et en terminale il y avait une spécialisation en 4 options correspondant à des filières de préparation pour des champs scientifiques des départements universitaires. Les quatre options étaient : sciences dures, biologie et médecine, littéraire et économique et sociale. En 2001, la loi de réforme du lycée et du concours d'entrée à l'université prévoyait une spécialisation par filières pour les lycées généraux qui commençait depuis la première (deuxième année du lycée).

² Néanmoins, les ESM étant des petits établissements ayant entre une et quatre classes par niveau, soit entre 16 et 96 élèves ou 56 élèves en moyenne par niveau reparti.e.s le plus souvent entre deux et trois classes, toutes les options proposées par les programmes ne sont pas nécessairement présentes dans tous les établissements.

³ Dans les premiers temps des ESM, des demandes d'élèves pour certains instruments traditionnels ne pouvaient pas être satisfaites faute de candidat.e.s pour enseigner. À partir des années 2000, le plus grand nombre d'instrumentistes a permis la diversification de l'offre d'enseignements instrumentaux, et donc de l'offre sur le marché du travail enseignant.

⁴ Décision ministérielle C7/135367/20.10.2008, publiée au JO 2279/B/10.11.2008, complétée par la décision C7/68096/12.06.2009, JO 1211/B/19.06.2009 pour ajouter les spécialités « direction d'orchestre » et « technologie musicale ». Ces décisions font suite à un premier effort de systématisation des spécialités des enseignant.e.s des ESM qui était *grosso modo* la même que celle en vigueur aujourd'hui, à cette différence près que les spécialités de direction d'orchestre et de direction de chœur n'y figuraient pas et qu'il y figurait la spécialité de « flûte à bec (renaissance) » qui a disparu depuis (cf. C7/81165/09.08.2006, JO 1368/B/14.09.2006). Cf. Annexe 5 pour la liste des spécialités et des qualifications requises pour chacune d'elle.

ministère de l'Éducation systématise et stabilise les disciplines enseignées. Le plus grand nombre des spécialités (37 sur les 42) sont des spécialités instrumentales : 13 instruments symphoniques, 3 instruments classiques autres (guitare, piano, accordéon), quatre instruments de musiques populaires grecques et étrangères (guitare électrique, basse électrique, *mpouzouki* et saxophone) et 17 instruments traditionnels.

Ce marché du travail élargi pose néanmoins la question des critères de recrutement et des conditions de travail et de rémunération. Pour les professeur.e.s de matières générales, ce sont les règles de l'enseignement secondaire général qui sont appliquées, avec une particularité par rapport aux écoles générales : ils et elles doivent « avoir un lien avec les arts en général et la musique en particulier (études spécialisées ou œuvre et activité artistiques reconnues) »¹. Pour les enseignant.e.s de matières musicales, le ministère de l'Éducation, par le biais du Comité artistique, a dû établir des règles qui façonnent les statuts et les carrières.

a. Une nouvelle catégorie enseignante jeune et précaire

Trois statuts d'enseignant.e.s existent aujourd'hui dans l'éducation grecque : les titulaires, les contractuel.le.s et les vacataires. Les titulaires sont fonctionnaires travaillant à temps plein, soit entre 23 et 18 heures d'enseignement selon l'ancienneté². Les contractuel.le.s ont un contrat à durée déterminée, soit à temps plein soit à temps partiel³. La durée annuelle de leur contrat est variable, allant de la date d'affectation, qui peut intervenir à n'importe quel moment de l'année scolaire, à la fin des cours (aux alentours du 20 juin de chaque année). Les contractuel.le.s ont une évolution de salaire relative à leur ancienneté dans l'enseignement qui correspond aux échelons et critères d'évolution salariale des fonctionnaires. Enfin, les vacataires de l'enseignement secondaire peuvent effectuer jusqu'à 11 heures⁴ de cours hebdomadaires et sont rémunéré.e.s à l'heure de cours effectuée. Elles et ils n'ont pas de possibilité d'augmentation de salaire grâce à l'ancienneté et souvent leurs

¹ Paragraphe 5, décision ministérielle 3345/02.09.1988, parue au JO 649/B/07.09.1988, puis validée par la loi 1824/1988, JO 296/A/30.12.1988, art. 16.

² Loi 4152/2013, parue au JO 107/A/09.05.2013, par. Th.2. Durant la période étudiée la charge horaire d'enseignement a augmenté avec les lois promues suite à la crise économique. Auparavant le temps plein des enseignant.e.s du secondaire allait de 21 à 18 heures selon l'ancienneté (loi 1566/1985, parue au JO 167/A/30.09.1985, art. 14, paragraphe 13).

³ Le temps partiel est compris entre 9 et 15 heures d'enseignement hebdomadaire.

⁴ Ou 20 heures pour les enseignant.e.s d'instruments traditionnels non-diplômé.e.s, comme nous le verrons dans la sous-partie suivante.

cotisations annuelles ne leurs ouvrent pas de droits aux allocations chômage ou même à la sécurité sociale.

Les enseignant.e.s de matières musicales représentent en moyenne 65 % de l'ensemble des enseignant.e.s de chaque ESM. Mais depuis leur création, les ESM fonctionnent principalement avec du personnel enseignant de matières musicales non titulaire. En effet, en 1998-1999, dix ans après leur création, les 26 ESM comptent 73 % d'enseignant.e.s de matières musicales précaires, contractuel.le.s ou vacataires¹, soit 561 sur 768. Les vacataires, la forme la plus précaire de travail, sont 66,5 % de l'ensemble des professeur.e.s de musique. Cette précarité est également constatée sur un plus petit échantillon d'enseignant.e.s de six ESM, en 2010-2011², ayant répondu à une enquête par questionnaire. La comparaison avec les professeur.e.s de matières générales dans cette enquête est particulièrement éclairante. Les données présentées montrent que dans cet échantillon les enseignant.e.s de matières musicales sont plus jeunes et plus précaires que ceux de matières générales de manière significative. Ainsi, 87 % des enseignant.e.s de matières musicales se trouvent en dessous de l'âge médian de 34 ans, alors que 81 % de ceux de matières générales se trouvent au-dessus de celui-ci. Quant au statut, les trois quarts des enseignant.e.s de matières musicales sont contractuel.le.s ou vacataires, les vacataires représentant un peu plus de la moitié de l'échantillon, alors que la quasi-totalité des enseignant.e.s des matières générales sont titulaires. Enfin, concernant l'ancienneté dans l'enseignement, la durée médiane de l'échantillon est de huit ans, la quasi-totalité des enseignant.e.s de matières musicales se trouvant en dessous alors que la quasi-totalité de leurs collègues des matières générales étant au-dessus. Les enseignant.e.s de matières musicales sont donc de manière persistante et structurelle une nouvelle catégorie enseignante majoritaire dans les ESM et très majoritairement précaire et jeune.

Pourtant, le nombre d'enseignant.e.s de musique nécessaire chaque année est relativement prévisible et pourrait a priori permettre la titularisation d'une grande partie d'entre eux/elles. En effet, les besoins en personnel sont largement identifiables dans chaque école pour les enseignements obligatoires et communs et pour les enseignements optionnels et/ou personnalisés. Les premiers sont les cours théoriques obligatoires au collège et au lycée, en musique classique ou musique traditionnelle, et les cours d'instruments de référence (piano pendant quatre années, et *tampouras* ou autre instrument traditionnel de référence pendant trois années). Les postes pour ces cours peuvent donc être très précisément quantifiables si on les rapporte à la population des élèves de chaque école. Les seconds sont les cours prévus

¹ Calcul effectué à partir des données présentées dans l'annexe 6 de Zoe DIONYSSIOU, *op. cit.*, 2002a, p. 376.

² Vissaria ZORMPA, *op. cit.*, p. 152-154.

pour être choisis par chaque élève individuellement, comme l'instrument du choix personnel, l'ensemble musical suivi ou les cours optionnels au lycée. Les besoins pour ces postes d'enseignant.e.s de cours personnalisés, laissés au choix des élèves, sont donc fluctuants mais sont cependant loin d'être imprévisibles. En effet, chaque école a au moins, de manière stable chaque année, un orchestre et un chœur classique, plusieurs ensembles instrumentaux traditionnels ou populaires et souvent un chœur traditionnel et un chœur byzantin/ecclésiastique. En outre, les choix personnels d'instruments des élèves sont réglementés par le ministère qui laisse la possibilité à chaque élève d'éventuellement changer ce choix une seule fois en deuxième année du collège. Par ailleurs, ces choix sont souvent relativement contraints par la disponibilité d'un.e enseignant.e de l'instrument demandé dans l'école. Par exemple, comme dans les conservatoires, les ESM offrent une plus ou moins grande palette d'instruments à apprendre à leurs élèves selon la ville dans laquelle ils/elles sont et le nombre d'années de fonctionnement mais une majorité d'élèves choisit le piano ou la guitare classique comme instrument, en dépit de ces variations de l'offre. Ces éléments permettent donc de dire qu'une grande partie des supports de postes dans les ESM est stable et donc prévisible.

Néanmoins, cette stabilité et prévisibilité des besoins en personnel enseignant n'ont pas entraîné des recrutements pérennes ou un grand nombre de titularisations dans les ESM pourtant en pleine expansion. Ce constat qui peut paraître contre-intuitif trouve son explication dans la politique de recrutement poursuivie depuis trois décennies par le ministère de l'Éducation. Deux facteurs semblent expliquer cette situation. Le premier est une mesure d'économie de dépenses de masse salariale pour des écoles qui par définition coûtent cher à l'État. En effet, contrairement aux professeur.e.s titulaires, qui sont fonctionnaires et rémunéré.e.s pendant toute l'année civile, les enseignant.e.s contractuel.le.s ne sont pas payés pendant environ trois mois l'été, ni les mois en début d'année avant d'être embauché.e.s. De surcroît, de manière systématique, le ministère de l'Éducation tarde à annoncer le recrutement des contractuel.le.s et *a fortiori* des vacataires, dont le recrutement dépend directement des académies au niveau local. Cette pratique est généralisée à tous les personnels de l'éducation, enseignant.e.s du primaire comme du secondaire mais concerne très particulièrement les embauches de professeur.e.s de matières musicales. À titre d'exemple, pour l'année 2017-2018, il y a eu des recrutements de contractuel.le.s de matières musicales en octobre et

novembre 2017, en janvier et en mars 2018¹. Les recrutements des enseignant.e.s vacataires ont commencé le 9 novembre 2017². Cette situation empêche le bon fonctionnement des ESM, qui sont souvent en grand manque de personnel pour les cours de musique, et précarise des enseignant.e.s qui doivent parfois changer de lieu d'habitation en milieu de l'année scolaire pour être payé.e.s entre trois et huit mois à l'année (pour les contractuel.le.s). La situation est d'autant plus précaire pour les vacataires qui n'ont qu'un salaire horaire.

Le second facteur explicatif concerne plus particulièrement la dernière des trois décennies étudiées et renforce l'effet du premier facteur. La crise économique, ou crise de la dette grecque, déclarée en 2008 qui a conduit aux plans successifs d'austérité, directement liés aux trois « mémorandums »³ négociés avec les créanciers du pays⁴, a comme conséquence l'arrêt complet des recrutements et titularisations de fonctionnaires dans les trois degrés de l'éducation. La déjà faible volonté politique de titularisations des enseignant.e.s de matières musicales se réduit donc à néant à partir de 2009. L'autre conséquence de ces politiques est une baisse continue et importante des revenus des enseignant.e.s titulaires et contractuel.le.s, renforçant encore la précarité de ces derniers.ères.

Cette situation précaire des professeur.e.s de matières musicales explique en partie la jeunesse des effectifs enseignants, puisqu'elle produit un fort *turn-over*. Selon le moment de la trajectoire personnelle et professionnelle, il peut s'avérer plus ou moins difficile de déménager souvent ou de dépendre de revenus très instables et peu importants. Les débuts de carrière professionnelle créent des conditions plus propices à cela. De plus, les enseignant.e.s de matières musicales et notamment les instrumentistes poursuivent généralement en parallèle une carrière d'interprète et peuvent ne pas toujours être disponibles pour enseigner dans ces conditions instables. Enfin, s'ils ou elles ont acquis un niveau de reconnaissance suffisant, d'autres préfèrent poursuivre leur carrière d'enseignant.e.s dans le privé, les conservatoires, les cours particuliers et/ou les stages, qui offrent une plus grande stabilité professionnelle. Cette pratique ne concerne pas uniquement les enseignant.e.s de musique classique faisant déjà partie d'un marché de l'enseignement privé très développé mais aussi les enseignant.e.s de musique traditionnelle puisque le marché de l'offre d'enseignement privé de ce style s'est

¹ D'après les données officielles du ministère de l'Éducation. Au total, 642 contractuel.le.s ont été embauché.e.s, dont 435 le 10 octobre, 20 en novembre, 123 le 12 janvier et 64 le 22 mars 2018.

² Décision ministérielle 192651/E2/09.11.2017. Il n'existe pas de données centralisées disponibles sur le nombre total de vacataires recruté.e.s en 2017-2018.

³ Successivement de 2010, 2012 et 2015.

⁴ Le Fond monétaire international (FMI) et les instances de l'Union européenne, plus précisément la Banque centrale européenne et la Commission européenne, connus aussi en Grèce sous le terme « troïka » ou « les institutions » depuis que c'est devenu un « quartet » avec le Mécanisme de stabilité européen (MES).

développé depuis les années 1990. Si la création des ESM offre donc des débouchés professionnel.le.s aux instrumentistes à travers des postes d'enseignant.e.s, ce nouveau marché du travail apparaît comme un marché précaire, principalement investi par de jeunes musicien.ne.s en début de carrière.

b. Le primat du diplôme

La constitution de corps enseignant a également conduit à instauré des critères formels de recrutement, transformant progressivement, au moins en partie, les ressorts de la légitimité professionnelle des instrumentistes de musique traditionnelle. La création des ESM est intervenue chronologiquement avant la question d'une formation et de titres correspondant à une qualification à enseigner. En effet, si « le rapport titres-postes est l'élément traditionnel de régulation la profession »¹ enseignante en Grèce pour les professeur.e.s du secondaire, c'est-à-dire que le titre universitaire est celui qui donne accès à la profession enseignante, aucun titre universitaire n'existe pour les enseignements musicaux. Le recrutement s'est alors opéré, selon les enseignements, sur les diplômes des conservatoires et sur l'expérience professionnelle.

Ainsi, dès la création des ESM, les textes prévoient que soient recruté.e.s en premier lieu ceux et celles qui détiennent un diplôme universitaire en musique/musicologie, puis à défaut des premiers.ères ceux ou celles qui ont un diplôme de conservatoire de la spécialité concernée et enfin, pour les instruments dont aucun diplôme de conservatoire n'existe, avoir recours à des professionnel.le.s pour assurer ces cours. Ce sont les titres des conservatoires qui font office de qualifications pour les enseignements de théorie de musique occidentale savante, les cours de théorie de musique traditionnelle grecque et les enseignements d'instruments classiques. Les cours de théorie de musique européenne, d'harmonie, de dictée musicale, d'histoire de la musique, de morphologie etc. sont attribués à des diplômé.e.s de conservatoire en fugue et contrepoint ou aux professeur.e.s de musique de l'enseignement secondaire général. De même, les cours théoriques de musique traditionnelle grecque sont attribués à des diplômé.e.s de conservatoire en musique byzantine. Ces enseignant.e.s bénéficient du statut de vacataires, contractuel.le.s ou titulaires et peuvent être titularisé.e.s à l'ancienneté. Pour les instruments de musique traditionnelle et populaire, aucun titre n'existe

¹ Lise DEMAILLY, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, vol. 29, n° 1, 1987, p. 59-69, p. 59.

au moment de la création des ESM. Ainsi, les candidat.e.s à ces postes sont recruté.e.s sur la base d'une réglementation particulière instaurée au moment de la création des ESM. Le recrutement se fait sur un critère d'expérience professionnelle en tant que musicien.ne.s, rappelant le recrutement des enseignant.e.s de matières professionnelles dans les lycées professionnels en France¹. Les candidatures sont classées sur la base d'un *curriculum vitae* détaillé prouvant la connaissance et la pratique de l'instrument. Ces enseignant.e.s professionnel.le.s appelé.e.s « *empeirotehnes* » en grec - c'est à dire ayant appris sur le tas ou par la pratique - peuvent alors enseigner uniquement comme vacataires - ou contractuel.le.s si l'ESM avait suffisamment de besoins en heures d'enseignement. Quelques rares titularisations d'enseignant.e.s d'instruments traditionnels ont eu lieu avant 2006 grâce à l'ancienneté et l'obtention d'un diplôme de musique byzantine.

Diplômé.e.s des conservatoires et professionnel.le.s vont cependant faire face à la concurrence de ceux et celles qui bénéficient de la création de diplômes universitaires. La création de départements de Musicologie en Grèce, dont les premiers diplômé.e.s entrent sur le marché du travail dès les années 1990, réduit progressivement l'accès aux postes d'enseignements théoriques en musique classique et byzantine aux diplômé.e.s des conservatoires, ceux-ci étant prioritairement attribués aux diplômé.e.s du supérieur. Concernant les enseignements d'instruments, les diplômés des conservatoires pour la musique classique et les professionnel.le.s pour les instruments traditionnels et populaires sont concurrencé.e.s, à partir des années 2000, par les diplômé.e.s des trois départements délivrant des diplômes d'interprétation récemment constitués² (dont deux délivrent pour la première fois dans l'histoire de l'éducation musicale en Grèce des diplômes pour les instruments traditionnels). Ces mutations sont finalement formalisées par une réforme des conditions de recrutement et de professionnalisation des enseignant.e.s des matières musicales dans les

¹ Lucie TANGUY, Arlette POLONI, Catherine AGULHON, « Les institutions d'enseignement technique court en France (genèse et évolution) », *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, p. 43-64, Lucie TANGUY, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses universitaires de France, 1991.

² Il s'agit : a. du département d'Études musicales de l'université Ionienne fondé en 1992 à Corfou qui offre un enseignement en musicologie et dans certains instruments selon la spécialisation choisie par chaque étudiant.e mais uniquement en musique classique, musique ancienne ou jazz, c'est-à-dire des instruments considérés en Grèce comme « occidentaux », b. du département de Science et art de la musique de l'université de Macédoine fondé en 1998 à Thessalonique qui délivre des diplômes spécialisés en instruments occidentaux ou traditionnels grecs mais aussi de théorie de musique occidentale ou de musique byzantine et c. du département de Musique populaire et traditionnelle de l'Institut d'éducation technologique d'Épire fondé en 2000 à Arta délivrant entre autres des diplômes spécialisés dans plusieurs instruments traditionnels et populaires grecs.

ESM qui, à partir de 2006¹, reconnaît comme qualification les diplômes du supérieur en spécialités instrumentales.

La création et la reconnaissance de nouveaux titres permettent donc à la profession d'enseignant.e.s de toutes les matières musicales, à la suite des enseignant.e.s de musique dans les écoles secondaires générales, de s'aligner sur les règles de régulation de la profession enseignante, c'est-à-dire le diplôme comme condition d'entrée dans la profession. Par cette réforme, les diplômé.e.s du supérieur deviennent alors les seul.e.s à pouvoir être titularisé.e.s et la possession du titre les place d'office plus haut que les diplômé.e.s de conservatoire dans le classement national des candidat.e.s aux postes d'enseignant.e.s contractuel.le.s ou vacataires. On passe ainsi d'un classement où l'expérience et l'ancienneté étaient le premier critère à un classement où le titre prime. Cette création d'un « monopole des détenteurs de titres scolaires sur des positions jusque-là ouvertes à des non-diplômés » ajoute de la valeur à ces nouveaux titres « au prix d'une restriction des chances de carrière offertes aux non-diplômés » et « d'un renforcement de la prédétermination scolaire des chances de trajectoire professionnelle » comme le note Pierre Bourdieu². Les diplômé.e.s de conservatoires deviennent alors une main d'œuvre de réserve dans les ESM tant qu'il n'y pas assez d'enseignant.e.s diplômé.e.s du supérieur. Pour les enseignant.e.s professionnel.le.s, cette réforme est d'autant plus excluante qu'ils et elles n'ont plus le droit de candidater à des postes de contractuel.le.s mais uniquement de vacataires, ce qui les condamne à plus de précarité encore. Cela est d'autant plus inégalitaire qu'elles et ils peuvent travailler éventuellement jusqu'au nombre d'heures d'un temps complet sans contrat, avec une rémunération horaire et sans possibilité d'évolution de salaire ou de carrière. Depuis plus de dix ans aujourd'hui, cette réglementation exclut donc au fur et à mesure des classements de candidat.e.s à l'enseignement des matières musicales des enseignant.e.s ayant travaillé depuis plusieurs années dans des ESM. Elle précarise plus particulièrement les enseignant.e.s d'instruments traditionnels et populaires.

Ainsi, pour la période 2010-2015, une base de données³ constituée par toutes les candidatures - à des postes de contractuel.le.s et de vacataires - pour enseigner des instruments dans des ESM montre que plus des trois quarts des trois premières places sont occupées par des diplômé.e.s du supérieur. Pour les instruments traditionnels, où il n'y a pas

¹ Loi 3475/2006, art.20, JO 146/A/13.07.2006.

² Pierre BOURDIEU, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978, p. 2-22, p. 4.

³ Pour une présentation de cette base de données, voir Encadré 5 dans le chapitre 6.

de diplômé.e.s de conservatoires, les candidatures des diplômé.e.s du supérieur occupent 82 % des trois premières places du classement alors qu'elles et ils ne représentent que 30 % des candidatures. Le cas des instruments populaires est similaire puisque 90 % des premières places sont occupées par des diplômé.e.s alors que leurs candidatures ne représentent que 22 % des candidatures de ce sous-groupe.

Le processus de professionnalisation et la réforme de 2006 ont donc abouti à une dévalorisation et plus grande précarisation des professeur.e.s diplômé.e.s de conservatoires et à une quasi-exclusion des profils des « enseignant.e.s professionnel.le.s » au profit des diplômé.e.s du supérieur. Ainsi l'ouverture d'un marché du travail *via* les ESM a contribué à construire des hiérarchies entre générations d'enseignant.e.s et a imposé le primat du diplôme scolaire dans la hiérarchie professionnelle.

Conclusion

La création puis la diffusion des ESM a ainsi largement contribué à redéfinir les contours du milieu de la musique traditionnelle : la scolarisation a à la fois transformé l'apprentissage et élargi le public des élèves ; son enseignement a participé à la fixation d'un répertoire et d'une pratique instrumentale ; la constitution d'un corps professoral a structuré un marché du travail dont l'entrée et les positions sont désormais régulées par le diplôme. Cette nouvelle catégorie enseignante est toutefois éclatée et multiple en termes de statuts, de conditions de rémunération et par conséquent de carrières. Malgré cette diversité, elle est globalement une catégorie plutôt précaire et ce depuis trois décennies maintenant. Cette précarité devenue constitutive, et qui s'est accentuée encore avec la crise économique, souligne l'ambivalence du processus d'institutionnalisation de l'enseignement de la musique traditionnelle. Si le ministère de l'Éducation n'a jamais remis en cause l'existence de ces écoles et, au contraire, continue de prévoir l'ouverture de nouvelles ESM, la précarité et l'instabilité du corps enseignant fragilise le fonctionnement des ESM et la mise en place d'un enseignement musical spécialisé dans le secondaire.

En dépit de ces limites, les ESM ont acquis une place centrale dans le milieu du renouveau de la musique traditionnelle. Aujourd'hui, elles forment une partie importante des instrumentistes, offrent des positions professionnelles (dans l'enseignement) permettant de vivre du jeu d'instruments et assurent la diffusion de la musique traditionnelle (auprès des

familles des élèves et plus largement à travers l'organisation de concerts). Surtout, elles ont contribué et contribuent largement à la constitution d'une « communauté artistique » : par les liens noués (entre enseignant.e.s, entre enseignant.e.s et élèves, et entre élèves) sur plusieurs générations depuis la fin des années 1980, elles sont au cœur des sociabilités musicales professionnelles et amateurs des *paradosiaka*.

Ces mutations profondes de la musique traditionnelle produites ou renforcées par la diffusion des ESM définissent ainsi les contours du milieu d'apprentissage puis de professionnalisation que les femmes instrumentistes investissent à partir des années 1980. Saisir les conditions de féminisation du jeu d'instruments dans la musique traditionnelle impose alors d'entrer dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage dans les ESM pour comprendre les effets genrés de cette institutionnalisation.

CHAPITRE 3 – APPRENDRE LA MUSIQUE TRADITIONNELLE À L'ÉCOLE. UN CADRE FAVORABLE AUX FILLES ?

L'analyse de l'histoire des ESM a permis d'identifier un double mouvement : une institutionnalisation de plus en plus forte des ESM et une légitimation de la pratique de la musique traditionnelle. Il s'agit à présent de saisir la façon dont cette institutionnalisation incarnée par les ESM a produit des effets genrés sur l'apprentissage des instruments de musique traditionnelle, et en particulier sur l'accès des filles à cet apprentissage.

Les travaux sur l'apprentissage instrumental des musiques populaires et traditionnelles se sont développés depuis les années 1980 dans les pays occidentaux. Ils ont principalement étudié les formes d'apprentissage informel¹, l'effet de l'introduction des musiques auparavant construites autour de modes d'apprentissages informels dans des structures d'apprentissage formel sur la socialisation professionnelle des musicien.ne.s², l'effet de l'institutionnalisation de l'enseignement des musiques populaires actuelles sur les pratiques musicales³, ou encore, inversement, l'effet de l'introduction des pédagogies inspirées de l'apprentissage des musiques populaires dans l'enseignement de la musique à l'école⁴ – enseignement auparavant largement inspiré par les méthodes d'apprentissage de la musique savante. Néanmoins, ces travaux n'intègrent que rarement et partiellement la question du genre dans leurs analyses sur l'apprentissage informel, la formalisation/scolarisation des musiques populaires ou l'introduction de pédagogies inspirées de l'apprentissage informel dans l'enseignement instrumental scolaire. Mise à part l'évocation du sexe des instrumentistes⁵ ou des élèves instrumentistes⁶, qui sont très majoritairement des hommes, ni les processus d'apprentissage, ni la scolarisation des musiques actuelles, ni le changement de modèle entre l'informel et le formel ne sont étudiés sous l'angle de leurs caractéristiques ou effets genrés.

¹ Lucy GREEN, *op. cit.*, 2002.

² Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 1999.

³ Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a.

⁴ Lucy GREEN, *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*, Aldershot, Ashgate, 2008.

⁵ Dans la présentation du sexe des enquêté.e.s, Lucy Green rapporte qu'elle a fait des entretiens avec douze hommes et deux femmes, ce qui « correspond au nombre relativement faible de femmes et de filles dans les musiques populaires ». Elle précise dans l'introduction que si « les questions liées à la classe, à l'ethnicité, au genre, à la nationalité ou à d'autres facteurs sociologiques sont d'une importance majeure quant aux manières d'apprendre la musique », cela n'était pas au centre de l'intérêt de son enquête. Lucy GREEN, *op. cit.*, 2002, p. 12.

⁶ Parmi les 50 élèves guitaristes et guitaristes interviewé.e.s par Rémi Deslyper pour son enquête sur les transformations de l'apprentissage des musiques actuelles suite à leurs scolarisations, une seule est une femme. Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a, p. 17.

Pourtant, le rapport différencié des filles et des garçons à l'école est susceptible de transformer leur accès différencié à l'apprentissage instrumental à l'occasion de son introduction dans l'univers scolaire. Si peu de travaux ont interrogé le lien entre la scolarisation d'un style musical et de l'apprentissage instrumental avec sa féminisation, l'accès des femmes à des professions masculines et l'augmentation de leur part dans les effectifs de ces professions – qui s'accélère en Europe au cours des trois dernières décennies du 20^{ème} siècle – est en partie expliquée par l'essor des scolarités féminines, l'ouverture aux femmes de toutes les formations et la généralisation de la mixité¹. Ainsi, les recherches en sociologie de l'école et de l'éducation ont montré la constante meilleure réussite des filles par rapport aux garçons depuis l'établissement de la mixité² et l'ouverture de toutes les formations aux filles et aux femmes. Cette meilleure réussite scolaire des filles à l'école, principalement confirmée en termes de résultats scolaires dans des enquêtes françaises et internationales³, a suscité des débats scientifiques quant à ses ressorts explicatifs⁴, à ses limites au moment de l'orientation après la scolarité obligatoire⁵ ou à son caractère paradoxal du fait de sa moindre rentabilité sur le marché du travail⁶. Elle n'en reste pas moins une réalité sociale constante des cinquante dernières années dans le monde occidental.

¹ Dans un panorama couvrant un peu plus d'un siècle de travaux scientifiques sur diverses professions supérieures et plusieurs pays européens, Sylvie Schweitzer retrace la lente histoire de l'égalité professionnelle, et les résistances opposées. Elle y note l'importance, dans ce mouvement de féminisation, de l'alignement des programmes de l'enseignement secondaires des filles sur celui des garçons à partir du lendemain de la Première guerre mondiale et, environ un demi-siècle plus tard, de la mixité complète des lieux d'enseignement qui s'achève vers la fin des années 1970 dans divers pays européens. Sylvie SCHWEITZER, *op. cit.*, 2002, p. 54 et p. 84.

² Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *op. cit.*, Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992, p. 645-676.

³ Roger ESTABLET, « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre », in Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY, Margaret MARUANI (dir.), *Le travail du genre, les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003, p. 181-189.

⁴ À partir de l'étude des interactions dans la classe, Christian Baudelot et Roger Establet établissent que les attendus scolaires seraient plus conformes aux socialisations des filles, notamment dans les classes de l'éducation obligatoire (Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *op. cit.*). Ils confirmeraient ainsi la socialisation sexuée déjà présente dans la famille, agissant sur leurs orientations futures malgré leurs meilleurs résultats scolaires selon Nicole Mosconi (Nicole MOSCONI, « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 7-17).

⁵ Notamment avec les travaux sur les filières du secondaire après l'éducation obligatoire, dont plusieurs accueillent des élèves de l'un ou de l'autre sexe majoritairement. Cf. Nicole MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire. Un faux semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1989. Ce constat reste d'actualité aujourd'hui en particulier dans les filières techniques et professionnelles, cf. Clotilde LEMARCHANT, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, chapitre 2 « Mixité et parité dans les formations techniques et professionnelles », p. 67-103.

⁶ Pour une synthèse des trois explications proposées par les travaux sociologiques sur ce paradoxe des orientations moins rentables sur le marché du travail des filles malgré leur meilleure réussite scolaire par rapport aux garçons, voir Catherine MARRY, « Les scolarités supérieures féminines dans les années quatre-vingt : un

Ce constat amène donc à interroger le lien entre féminisation d'une pratique et apprentissage formel dans des institutions de type scolaire dans le monde de l'art et particulièrement de la musique. Ainsi, si la musique classique est celle qui connaît le plus fort taux de féminisation¹, ne serait-ce pas également parce qu'elle connaît la plus ancienne et forte institutionnalisation de son enseignement ? D'autres raisons sont également en jeu comme la possibilité d'occuper des emplois stables, notamment dans les orchestres symphoniques permanents, ou l'augmentation de l'offre de postes d'enseignement consécutive à l'augmentation du nombre de conservatoires et d'écoles de musique. Cependant, l'apprentissage de la musique dans un cadre formel, scolaire, avec un temps d'apprentissage, un.e enseignant.e et des apprentissages définis fait depuis longtemps partie de l'espace des possibles des jeunes filles.

L'entrée des femmes dans des milieux masculins – auparavant construits autour de sociabilités masculines et/ou d'apprentissages familiaux comme le jeu d'instruments dans des styles musicaux impliquant la performance publique où l'unique rôle accepté pour les femmes était celui de chanteuse – pourrait ainsi être facilitée par la scolarisation de ces apprentissages. Cette hypothèse doit d'autant plus être prise au sérieux que les scolarisations des apprentissages instrumentaux interviennent à une période historique au cours de laquelle la généralisation de la scolarité des filles et celle de la mixité sont devenues la norme dans les pays occidentaux. De plus, ce mouvement de fond est accompagné par celui de la plus forte réussite des filles par rapport aux garçons à l'école. Ces constats ne sont pas sans rappeler que « la féminisation d'une profession supérieure est d'autant plus aboutie qu'elle fait appel, pour son recrutement, à des diplômé-e-s de l'université – c'est le cas des professions libérales et des enseignants – et moins à un recrutement par transmission patrimoniale et familiale »². Il convient donc ici de se demander quels sont les effets genrés de l'introduction de l'enseignement instrumental de la musique traditionnelle dans des écoles secondaires, comme c'est le cas dans les ESM. Quelles modalités d'apprentissage, quels choix curriculaires et quelles structures institutionnelles auraient facilité le processus de féminisation étudié dans

bilan contrasté », in EPHESIA, *La place des femmes, les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1995, p. 591-597.

¹ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*

² Catherine MARRY, « Professions supérieures et genre : histoire d'une question », *Knowledge, work & society/Savoir, travail et société*, vol. 3, n° 1, 2005, p. 129-146, p. 140. Cette hypothèse générale est le fruit de son enquête sur les femmes ingénieures mais aussi d'autres recherches sur la féminisation des professions comme celle de Johanne Collin sur la profession de pharmacien.ne au Québec. Cf. Catherine MARRY, *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004, Johanne COLLIN, *Changement d'ordonnance. Mutations professionnelles, identité sociale et féminisation de la profession pharmaceutique au Québec, 1940-1980*, Montréal, Boréal, 1995.

cette recherche ? C'est ce que ce chapitre entend analyser en étudiant, à partir des récits des enquêtées passées par les ESM, les effets genrés de l'obligation scolaire puis ceux de l'entrée de l'informel dans le cadre scolaire¹.

1. La contrainte scolaire : un moteur de l'égalité ?

De nombreuses recherches ont montré que les activités culturelles ou sportives des enfants et des adolescent.e.s² dans le temps extra-scolaire sont fortement sexuées. Mais l'inscription de ces apprentissages dans les programmes scolaires, les rendant donc obligatoires, apparaît comme un levier d'une plus grande indifférenciation sexuée. Il s'agit dès lors d'examiner la façon dont ces apprentissages dans l'école et pendant le temps scolaire font entrer la pratique instrumentale de musique traditionnelle dans l'univers du possible et du désirable des filles.

a. Un cadre scolaire égalitaire

La loi générale de l'éducation de 1985 annonçant la création des « écoles de musique » est aussi celle qui rend obligatoire, effective et universelle la mixité dans l'enseignement secondaire en Grèce³ après une mise en place progressive de la mixité dans les écoles secondaires depuis 1979⁴. Cette réforme s'accompagne également de la suppression, en 1982,

¹ Une première version de cette analyse sur l'effet de la formation de type scolaire et la socialisation professionnelle précoce dans les ESM sur la féminisation du jeu d'instruments traditionnels a été publiée dans Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, « Trajectoires de pionnières entre tradition et renouveau. Jeunes femmes instrumentistes de musique traditionnelle en Grèce », in Julie GOTHUEY, Quidora MORALES LA MURA, François OUDIN, Thomas PIERRE, Jérémy SINIGAGLIA, Sabrina SINIGAGLIA-AMADIO (dir.), *Enquêter sur le genre. Terrains et pratiques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2012b, p. 29-42.

² Sylvie OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, Ministère de la culture DEPS, 2004 et en particulier pour la musique le chapitre 5 « Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », p. 237-284.

³ « Dans les écoles du premier et second degré étudient ensemble des garçons et des filles (écoles mixtes) », Loi 1566/1985, art. 2, paragraphe 5, JO 167/A/30.09.1985.

⁴ Par la décision ministérielle D/28515/28.07.1979, JO 734/B/31.08.1979 et jusqu'en 1985, les collèges et lycées non mixtes appliquent progressivement la mixité. Auparavant, certains collèges et lycées de province étaient déjà mixtes, la non-mixité étant plus facile à mettre en place dans les grandes villes où la population scolaire est plus grande. À ce sujet, voir notamment Katerina DALAKOURA, Sidiroula ZIOGOU-KARASTERGIOU, *I ekpaideusi ton gynaikon. Oi gynaikes stin ekpaideusi. Koinonikoi, ideologikoi, ekpaideytikoi metashimatismoï kai i gynaikeia paremvasi (18os-20os ai.) [L'éducation des femmes. Les femmes dans l'éducation. Transformations sociales, idéologiques, éducatives et intervention des femmes (18^{ème}-20^{ème} siècles)]*, Athènes, Ellinika akadimaïka syggrammata kai voithimata, 2015, p. 143-149. Pour une présentation en français sur l'éducation des filles et les

de l'obligation du port de l'uniforme qui s'appliquait uniquement pour les filles du secondaire¹. Ces deux mesures favorisant l'égalité filles-garçons à l'école s'inscrivent dans un contexte politique plus large de réformes législatives portées par le premier gouvernement du PASOK (1981-1985) garantissant l'égalité des droits des femmes et des hommes et notamment la réforme du Code civil par le vote de la loi 1329/1983². La création des Écoles secondaires de musique s'inscrit ainsi dans un contexte de généralisation de la mixité de l'enseignement secondaire général et de réformes des droits civils des femmes grecques. Par ailleurs, la population des élèves du secondaire est en augmentation et la part des filles arrive aux alentours de 50 % à partir de 1975-1976. La profession enseignante connaît également une forte croissance et se féminise jusqu'à dépasser 50 % de femmes parmi les enseignant.e.s du secondaire à partir de 1975, avec des taux de féminisation différenciés selon les disciplines³. Le contexte dans lequel sont scolarisé.e.s les élèves des ESM de cette enquête est donc celui de la mixité de l'enseignement secondaire.

Ainsi, le choix d'une école publique comme lieu de diffusion et d'apprentissage de la musique traditionnelle s'avère dans un premier temps décisif pour comprendre la présence de filles dans ce style musical. En effet, le cadre scolaire paraît favorable aux filles pour au moins deux raisons. D'une part, les écoles n'ont d'autre choix que la mixité filles/garçons pour tous les enseignements. D'autre part, le cadre « rigide » d'une école limite les sorties prématurées, notamment des filles, du parcours d'apprentissage, contrairement aux cours particuliers ou aux conservatoires. Cependant, le premier facteur qui semble ici avoir facilité les parcours de filles apprenties instrumentistes est l'obligation d'apprendre un instrument traditionnel dit « de référence ». Les programmes obligeaient les filles et les garçons à suivre ces cours pendant les trois années du collège. Ainsi, ils et elles se familiarisaient tou.te.s avec un instrument traditionnel et devenaient nécessairement des apprenti.e.s instrumentistes en l'absence de proposition alternative à l'apprentissage d'un instrument, comme par exemple un cours de chant. Ce point est un détail qui prend toute son importance dans l'analyse qui nous intéresse ici quand on sait non seulement que la place traditionnellement attribuée aux femmes dans la musique

débats sur la mixité en Grèce pendant deux siècles, voir Maria REPOUSSI, « Mixité et enseignement en Grèce aux XIX^e et XX^e siècles », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003, p. 155-166.

¹ Il s'agissait d'un tablier bleu à col blanc dont le port était obligatoire pour les filles, alors que les garçons n'avaient pas d'uniforme. Après la fin de la dictature, la suppression de l'obligation du port d'un uniforme pour les filles est devenue un des objets de revendication du mouvement lycéen. Cf. Dimitris SKLAVENITIS, *Katse kala... Gerasime ! Mathitiko kinima kai katalipseis (1974-2000) [Calme-toi, Gerasime ! Mouvement lycéen et occupations scolaires (1974-2000)]*, Athènes, Asini, 2017.

² JO 25/A/18.02.1983.

³ Katerina DALAKOURA, Sidiroula ZIOGOU-KARASTERGIOU, *op. cit.*, p. 149-153.

traditionnelle et les musiques populaires est celle de chanteuse¹, mais aussi que d'autres systèmes scolaires, en des époques et des contextes différents, ont pu reproduire, voire renforcer ce système en proposant dans des cadres institutionnels l'apprentissage d'instruments pour les garçons et du chant pour les filles, comme ce fut le cas en Bulgarie communiste par exemple². L'accès des filles à la pratique instrumentale est donc directement lié à l'organisation des curricula des enseignements musicaux de la musique traditionnelle grecque, sur le modèle de l'enseignement préexistant dans les conservatoires de la musique occidentale savante. La structure des enseignements est identique, avec des cours théoriques et un instrument de support et de compréhension de la théorie, comme le piano dans la musique classique.

b. Découvrir l'instrument

Ce cadre scolaire indifférenciant filles et garçons conduit ainsi celles et ceux initialement éloigné.e.s de la pratique instrumentale de la musique traditionnelle à s'y confronter. Les récits des 10 femmes rencontrées passées par une ESM permettent de comprendre comment cette obligation scolaire à pratiquer un instrument traditionnel peut agir comme une « découverte », voire une « révélation ». En effet, la rencontre dans les ESM avec la musique traditionnelle et les instruments enseignés est racontée par les anciennes élèves comme une découverte. Malgré la proximité culturelle des élèves avec des sonorités, des rythmes et certaines chansons enseignées, la plupart considéraient l'enseignement de la musique comme uniquement associé à la musique classique et à l'apprentissage au conservatoire. La découverte de ce système musical, de la pratique instrumentale mais aussi d'un rapport, différent de celui qu'elles connaissaient, à l'apprentissage motive leur intérêt et leur engagement envers les instruments traditionnels.

« Ils [les instruments traditionnels] sont arrivés soudainement. Ils ne faisaient pas partie de ma vie avant, je ne connaissais pas ça. Et ça m'a étonnée, je me suis dit : 'Tiens, il existe cette gamme qui n'est ni en mineur, ni en majeur. C'est entre les deux et c'est

¹ Lucy GREEN, *op. cit.*, 1997.

² En effet en Bulgarie, pendant la période communiste, la musique traditionnelle, utilisée pour définir la nation bulgare, a été reproduite en maintenant la dichotomie précédant cette époque, où les hommes jouaient aux instruments et les femmes chantaient. Marie-Barbara LE GONIDEC, « Du patriarcat au communisme : les femmes et la musique en Bulgarie », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 18, 2005, p. 173-182.

beaucoup plus joyeux que le majeur et beaucoup plus triste que le mineur, comment ça se fait ?'. Et je me suis dit : 'C'est pas possible que cela existe'. Et j'ai re-écouté et rejoué sur le *outi*, une fois, deux fois... et je me suis dit : 'Ça c'est de la musique. Ça c'est de la musique, mais bon, comment arrêter l'autre [les cours de musique classique] ?'. Donc, bon, par obligation [elle a continué les cours de musique classique]... voilà. »

Elsa, joueuse de *kanonaki*

Ce récit d'Elsa, et notamment son utilisation de l'adverbe « soudainement », exprime clairement le caractère de découverte que l'on retrouve dans plusieurs récits d'instrumentistes rencontrées. La particularité des élèves des ESM, par rapport aux autres récits de « révélation » des musiciennes qui ne sont pas entrées dans ce milieu par l'école, est qu'au moment où elles « découvrent » les instruments, elles découvrent également les sonorités, les répertoires et un système théorique. Avec leurs camarades de classe, elles découvrent « qu'apprendre la musique » au quotidien à l'école comportera aussi l'apprentissage de la théorie de la musique byzantine, de chansons traditionnelles de plusieurs régions et de l'apprentissage d'un instrument traditionnel. Sur les dix anciennes élèves rencontrées, six faisaient déjà de la musique en conservatoire, deux avaient déjà pris quelques cours mais n'avait pas continué et deux apprenaient déjà un instrument traditionnel. Toutes ont été élèves dans les ESM d'Athènes ou de Thessalonique et sont nées entre 1976 et 1989 couvrant ainsi des années de scolarité entre 1988 et 2006.

« Et là-bas [à l'ESM], j'ai connu ces instruments, c'est-à-dire le *tampouras* qu'on apprenaient tou.te.s obligatoirement et, ensuite, le contact avec d'autres instruments : le *neï*, le *politiko laouto* [ou *lavta*] »

Eleni, joueuse de *lavta* et flûtes traditionnelles

Elles commencent, après cette rencontre-découverte, à se familiariser avec plusieurs instruments, souvent plutôt orientaux puisque, comme l'a montré Eleni Kallimopoulou¹, Athènes et peu après Thessalonique étaient à l'époque les centres de l'émergence du mouvement des *paradosiaka*, un petit milieu musical jouant des instruments orientaux, de la musique classique ottomane et des chansons traditionnelles grecques. Plusieurs membres de ce petit milieu ont été les premier.e.s enseignant.e.s d'instruments traditionnels dans les ESM.

¹ Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 10.

Ainsi, les récits évoquent des instruments comme le *neï*, le *kanonaki*, le *outi* ou le *politiko laouto* (ou *lavta*), que toutes découvrent. En effet, les deux élèves qui apprenaient déjà un instrument traditionnel avant d'aller dans une ESM apprenaient la *kritiki lyra* et le *santouri*, tous deux des instruments faisant partie de répertoires locaux, l'un de la Crète et l'autre de la Grèce continentale et des îles de la mer Egée. Dans les ESM, elles découvrent donc toutes en parallèle la musique byzantine et son système modal, des chansons et styles traditionnels de diverses régions de la Grèce et des instruments plus présents dans les territoires d'Asie Mineure ainsi que dans la musique savante ottomane. Ces découvertes se font pour les élèves des ESM comme un tout, ayant une cohérence acquise par leur coprésence dans les cours à l'école, comme on peut le voir dans l'extrait qui suit d'Irini, qui auparavant prenait des cours de *kritiki lyra*.

« Je suis allée à l'ESM et j'ai appris la musique différemment avec les *tampouras* et les *outi*, et le *neï* et la musique byzantine... [...].

R. : Et c'était comment ton rapport avec ces musiques ?

I. : Très très bon, j'ai beaucoup aimé. C'était un peu comme si j'avais déjà entendu ce genre de choses, en fait. Je sais pas, j'aimais tous ces intervalles, les commas¹, ces fissures que l'on considère comme des fausses notes en Europe, moi j'aimais ça. »

Irini, joueuse de *sazi/tampouras*

La « différence » de l'apprentissage de la musique traditionnelle et sa spécificité (non tempérée et modale) par rapport à la musique classique sont ainsi au cœur des entretiens. On voit également à travers ces récits de rencontre une adhésion esthétique et une valorisation de cette différence chez ces deux musiciennes, l'une s'exclamant « ça c'est de la musique » et l'autre disant que, contrairement à ce que l'on considère en Europe, elle aimait « ça ».

Pendant leur scolarité dans une ESM, les élèves sont invité.e.s à choisir une spécialisation entre musique classique et musique traditionnelle, qui s'opère par le choix d'un troisième instrument. Les musiciennes rencontrées choisissent d'abord la musique traditionnelle comme spécialisation, puis l'instrument, dans un deuxième temps. Ce choix de la musique traditionnelle selon les programmes des ESM n'est pas exclusif. Il n'est d'ailleurs pas rare que des élèves choisissent d'apprendre un instrument traditionnel à l'école « parce que » ils ou elles continuent d'apprendre un instrument de musique classique au

¹ Comma et micro-intervalles : dans la musique byzantine, et plus largement dans les musiques traditionnelles et savantes non-tempérées de l'aire géographique de la méditerranée orientale et des Balkans, on retrouve des subdivisions du ton équivalentes à des tiers ou des quarts de ton.

conservatoire. L'apprentissage de la musique traditionnelle étant obligatoire à l'école, il devient aux yeux des élèves une dimension de la musique en général et une possibilité de spécialisation¹.

Le cadre scolaire ne se limite pas à faire découvrir une musique jusque-là inconnue, il contraint concrètement à la pratique instrumentale. Ainsi, le *piano* est obligatoire, tout comme le *tampouras*, instrument choisi pour l'apprentissage théorique de la musique traditionnelle. Mais les élèves de l'enquête qui choisissent de s'orienter vers la musique traditionnelle doivent aussi choisir un instrument de spécialisation. En dehors des deux élèves qui apprenaient déjà un instrument traditionnel et ont décidé de poursuivre, les autres ont donc dû décider quel instrument elles allaient apprendre à l'école pendant trois ou six ans, selon le moment de leur scolarité². Les récits de trois enquêtées viennent souligner comment cette imposition à faire un choix est l'occasion de tisser un lien particulier avec un instrument, de faire naître un attachement à la pratique de l'instrument, quand bien même ce « choix » est largement contraint.

Elsa se souvient qu'en première année du lycée, à la rentrée 1995, « on pouvait choisir un instrument ». À l'école, il n'y avait pas jusqu'alors d'enseignant.e.s d'autres instruments que les deux obligatoires, et les élèves étaient invité.e.s à faire des vœux sur l'instrument qu'ils ou elles voulaient apprendre. Elsa demande le *kementzes* (ou *pontiaki lyra*) à cause de ses origines grecques pontiques. La *pontiaki lyra* est l'instrument phare de la musique des Grec.que.s pontiques, une population originaire de la Mer noire arrivée en Grèce avec l'échange des populations suite au traité de Lausanne en 1923. Les Grec.que.s pontiques et leur descendant.e.s sont nombreux.ses en Grèce du Nord notamment, et ils et elles ont un dialecte et une culture musicale forte et caractéristique. Elsa dit avoir choisi cet instrument parce que « quand on écoutait de la *lyra* chez nous, quelqu'un pleurait forcément. Et je me suis dit : 'C'est beau cette émotion...' ». Mais :

« Comme il n'y avait pas de professeur pour le *kementzes*, j'ai dit ok, je veux faire du *santouri*. Et... toujours pas de professeur pour ça non plus. Et donc j'ai demandé : 'Vous avez quoi comme prof, alors ?'. On m'a répondu qu'il y avait un professeur de

¹ À l'exception des premières années de fonctionnement de l'ESM de Pallini, où les élèves choisissaient au lycée un des deux « départements » (soit de musique européenne soit de musique traditionnelle), les cours dans les deux styles continuent pendant les six années de scolarité des élèves.

² Cf. chapitre 2. Pendant les premières années de fonctionnement des premières ESM et jusqu'en 1995, il n'y avait pas d'instrument du choix de chaque élève prévu dans les programmes. Les élèves qui ont suivi leur scolarité dans une ESM avant 1995 n'ont donc pu commencer à prendre des cours individuels d'instruments qu'à partir de la rentrée 1995.

kanonaki. Je me suis dit qui sait quelle bêtise c'est ce *kanonaki*. Le *kanonaki*, mais c'est quoi le *kanonaki* ? C'est comme le *santouri*, mais c'est même pas un *santouri*... [...] Au premier cours T. n'avait pas amené l'instrument. Au deuxième cours, le *kanonaki* fait son apparition. Et on s'est regardé mutuellement. Dans cette salle, tu sais les petites salles. J'ai eu un choc ! Parce que je ne le comprenais pas cet instrument. Et moi, je fais partie de ces gens, dès que je ne comprends pas quelque chose, ça me fascine. »
Elsa, joueuse de *kanonaki*

De manière similaire, Stella raconte qu'elle a demandé la *politiki lyra* à la fin du collège mais que, faute d'enseignant.e pour cet instrument, elle a fait un cours à l'essai de percussions traditionnelles qu'elle a trouvé trop faciles.

« Et du coup, je me suis dit que je voulais faire autre chose. Oui, c'est ça. Et comme le *kanonaki* m'a paru très difficile, j'ai choisi le *kanonaki*. »
Stella, joueuse de *kanonaki*

En revanche, Katerina, qui est allée à l'ESM en 1995, raconte : « J'ai vu le *santouri* et je me suis dit : 'Super, c'est ça que je vais faire' ». Pour elle, le choix fait suite à une présentation des instruments à l'école et non plus à une demande de vœux pour constituer des groupes d'apprenant.e.s et recruter des enseignant.e.s de la part de l'école.

Le « choix » de l'instrument traditionnel pour les élèves est donc largement dépendant de l'offre qui leur est proposée. De ce point de vue, les filles scolarisées dans les premières ESM sont soumises à un choix limité tandis que celles entrées plus tard, dans un contexte d'augmentation du nombre d'enseignant.e.s maîtrisant différents instruments, bénéficient d'un plus grand choix. Mais pour toutes, ce « choix » engage aussi le rapport individuel à la musique et à l'apprentissage musical (origines géographiques, « goût » pour la difficulté, etc.). Le cadre scolaire est ainsi l'occasion pour ces filles de développer un attachement à la pratique d'un instrument.

c. Rapport à l'école et sociabilités adolescentes

Les ESM favorisent également l'apprentissage instrumental des filles en l'inscrivant à la fois dans le rapport que les filles entretiennent à l'école et dans leurs sociabilités adolescentes.

L'apprentissage scolaire intègre une pratique quotidienne de la musique pour l'ensemble des élèves du collège et du lycée, filles et garçons. En effet, parmi les 14 heures en moyenne d'enseignements musicaux, entre cinq et huit sont consacrées à l'apprentissage d'instruments et à la pratique (vocale ou instrumentale) en groupe. Cette pratique intensive est également une pratique multiple, les élèves jouant de fait de plusieurs instruments et de plusieurs styles et répertoires musicaux. Mais le plus important pour les filles est que cette pratique intensive et multiple est une pratique inscrite dans leur programme scolaire. Elle est obligatoire et généralisée. En tant qu'élèves d'une ESM, les filles doivent suivre des cours de plusieurs instruments et participer à des cours d'ensembles musicaux dès la première année du collège. Cet aspect prend toute son importance quand on pense aux recherches qui montrent comment l'engagement des jeunes dans les musiques populaires se fait dans des cercles amicaux entre garçons à partir de l'adolescence et que ces sociabilités homosociales constituent les premiers moments de socialisation au métier de musicien. Cette socialisation musicale entre garçons à l'adolescence permet des apprentissages proprement musicaux, comme la pratique de l'instrument, la pratique en groupe ou la constitution d'un répertoire mais aussi l'initiation à des savoir-faire du métier d'interprète sur scène. Les filles du même âge sont en général plus contraintes quant à leur temps extra-scolaire, surtout en termes d'horaires, de fréquentations, de sorties et du rapport à l'espace public. Les normes sociales genrées pendant l'adolescence, contrôlées prioritairement par les parents mais aussi par les pairs, de ce qui « se fait » ou « ne se fait » pas pour une fille restreignent ainsi leur possibilité d'accès à cette forme de socialisation musicale par la pratique. Or, dans les ESM, ce genre de rapport à la pratique musicale, et notamment instrumentale, est obligatoire et s'inscrit dans le temps et les obligations scolaires. Il ne s'agit plus de demander la permission ou de choisir ou décider de s'engager dans la pratique musicale en groupe avec comme objectif le jeu sur scène, il s'agit simplement de faire son « métier d'élève ».

D'autre part, le cadre de l'école secondaire favorise également la participation des filles en plaçant l'apprentissage instrumental dans les sociabilités adolescentes. En effet, le collège et le lycée sont pour tou.te.s les élèves entre 12 et 18 ans le lieu de leur vie quotidienne en dehors de la famille et le lieu où se construisent une grande partie de leur socialisation tant scolaire qu'entre pairs. Entre pairs, les sociabilités adolescentes, les amitiés, les inimitiés et les relations amoureuses se construisent aussi autour des goûts et dégoûts, dont les goûts culturels et musicaux¹. Le cadre des ESM permet un rapprochement entre ces

¹ Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

sociabilités et la pratique musicale. Ainsi, comme le raconte Anastasia en se rappelant de son cours de *tampouras* obligatoire :

« J'avais un super prof, P., que l'on traitait de con quand on l'a rencontré au départ. On disait : 'Quel con ce mec ! Nous on le veut pas lui, on veut les autres'. Parce qu'en fait, on avait d'autres profs avant et on les aimait beaucoup. Mais lui c'est un super bon musicien. Et en fait, on aimait trop ça. On était tous par deux¹. On allait en cours par binôme. Et j'avais ma meilleure amie, Eleni, avec laquelle on était... tu sais, on achetait les mêmes sous-vêtements, les mêmes jeans et on avait aussi le même prof. On allait là-bas et on séchait les cours. On séchait le cours de français et on allait retrouver P. pour faire cours avec lui. Et on s'enfermait là-bas et on jouait. En général, le lycée c'était comme ça. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Dans cet extrait, la sociabilité entre filles est mise en avant. Aller en cours avec sa meilleure amie fait ainsi entrer le cours d'instrument dans le même registre affectif que tout ce qu'elles faisaient ensemble par ailleurs, notamment, comme elle le précise, acheter les mêmes vêtements. Dans cette relation entre « meilleures amies », la construction de leurs goûts vestimentaires s'inscrit en continuité avec la construction de leurs goûts musicaux et de leur pratique, en particulier avec leur envie de prendre des cours de *tampouras* avec ce nouvel enseignant. La grande motivation que cet enseignant leur inspire fait qu'elles « jouent » avec les règles scolaires, en « séchant » leur cours de français pour aller prendre des cours supplémentaires avec lui. Ceci renforce le rapport affectif et la motivation de chacune des filles pour le cours d'instrument.

d. Des enseignant.e.s « jeunes », « sympas », « motivé.e.s et motivant.e.s »

Si le cadre scolaire offre aux filles la possibilité de découvrir et de s'approprier la pratique instrumentale de la musique traditionnelle, les formes spécifiques de la scolarisation de cette musique ont également favorisé l'attachement des filles à la pratique instrumentale. En effet, nous avons vu que les enseignant.e.s de musique traditionnelle dans les ESM

¹ Durant les premières quinze années de fonctionnement des ESM, les cours d'instrument traditionnel de référence se faisaient en groupe de deux, trois ou quatre élèves. Les cours d'instrument traditionnel de référence sont devenus des cours individuels au milieu des années 2000.

pâtissaient à la fois d'une précarité statutaire et d'une légitimité culturelle moins grande que ceux et celles de musique classique. Cette position incertaine au sein des ESM a été un puissant moteur à un engagement de type vocationnel produisant des relations privilégiées avec les élèves.

« Je crois que ce qui est caractéristique de notre génération et de quelques générations un peu après la nôtre, c'est qu'on avait des relations géniales avec nos profs. Et on dit tous que c'est parce qu'on kiffait nos profs qu'on a choisi la musique traditionnelle et pas parce qu'on aimait la musique. C'est pas que la musique ne nous plaisait pas, évidemment qu'elle nous plaisait, mais... ils étaient vraiment géniaux et on kiffait d'être avec eux. C'était une affaire personnelle, ça reposait vachement sur les relations interpersonnelles. En fait, les 'européens' on les trouvait ringards et ils l'étaient en plus ! On était séparés en deux camps et je peux te dire que c'est toujours le cas. [...] Oui, c'était vraiment une affaire très personnelle. On était très soudés, très proches. On traînait ensemble. Et après la fin de l'école aussi. Par exemple, un de mes meilleurs potes maintenant, c'est le premier prof que j'ai eu au *tampouras*. Je l'aime, c'est comme un frère quoi. [...] Il faut dire aussi qu'ils étaient très jeunes à l'époque, donc... ça jouait beaucoup ça aussi, en fait. S., quand il est venu enseigner, il était lui-même encore à l'école je crois. K. elle avait peut-être 21 ou 22 ans... »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Anastasia évoque dans cet extrait cette dimension importante du choix d'apprendre un instrument de musique traditionnelle et du maintien de ce choix dans les ESM : les « relations géniales » avec les enseignant.e.s d'instruments et ensembles traditionnels, couplées au fait qu'ils et elles étaient « très jeunes » à l'époque. Elle situe cela dans les « premières générations » des ESM, dont elle fait partie, et son récit concorde avec plusieurs autres¹. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la jeunesse est une des caractéristiques principales des enseignant.e.s d'instruments traditionnels, notamment à cause du fort *turn over* lié à leurs conditions de travail précaires. Cette jeunesse s'explique également par la forte augmentation de la demande d'enseignant.e.s à laquelle répondent des nouveaux et nouvelles entrant.e.s sur le marché du travail, formé.e.s initialement dans les ESM et par la suite dans les ESM et/ou les nouveaux départements du supérieur. Les diplômé.e.s du supérieur accentuent cette tendance puisqu'ils et elles sont recruté.e.s en priorité depuis le milieu des années 2000 au détriment des enseignant.e.s expérimenté.e.s mais

¹ Alexandros KAPSOKAVADIS, *op. cit.*

pas titulaires des ESM et maintiennent ainsi ce rajeunissement des équipes enseignantes pour ces matières¹. La jeunesse des enseignant.e.s des premières ESM comme celle de Pallini correspond également à la génération des premiers.ères représentant.e.s du milieu des *paradosiaka* étudié par Eleni Kallimopoulou². Elsa associe elle aussi l'âge des enseignant.e.s à leur proximité avec les élèves et leur rapport à la musique. Elle identifie un autre rapport à la musique et à son apprentissage transmis par ces enseignant.e.s jeunes et proches où, sous-entendu contrairement à la musique classique et à son expérience du conservatoire, on ne joue pas pour réussir aux examens ou avancer en termes de niveau mais parce qu'on en ressent le besoin, parce qu'on s'exprime à travers la musique. Cette critique de la « méthode du conservatoire » est constitutive du discours des instrumentistes de musique traditionnelle dans les ESM et ailleurs. Elle l'est également dans le discours qui accompagne l'enseignement dans des cadres « scolaires » des musiques populaires³.

« Et à l'école sont alors arrivés K. et la bande. T. et les autres qui étaient... très jeunes, très proches de nous et... un truc spécial, quelque chose de très différent, un rapport détendu à la musique. Un autre rapport, tu ne dois pas jouer aux examens, ou terminer tel ou tel niveau en particulier parce que les mois et les années passent, ou je ne sais quoi. Mais quand tu ressens de la tristesse ou de la joie, joue ! »

Elsa, joueuse de *kanonaki*

Les bonnes relations avec des enseignant.e.s jeunes qui peuvent devenir des ami.e.s transparaissent également par l'emploi du seul prénom des musicien.ne.s concerné.e.s par leurs anciennes élèves pour les identifier. Souvent lors des entretiens, les musiciennes utilisent une première fois le prénom et le nom, pour n'utiliser ensuite que le prénom. Ou elles utilisent d'abord le prénom, puis reviennent pour préciser plus tard le nom de famille de leurs

¹ Voir chapitre 2.

² Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 138-142.

³ Pour les musiques traditionnelles en France, Anne-Cécile Nentwig note qu'elles « semblent alors offrir une alternative à la reprise d'une pratique musicale. Le classique ayant été très souvent abandonné car jugé trop rigide, trop contraignant. On a pu constater que parallèlement au commencement de la pratique des musiques du monde, il y a une mise à distance du classique. À partir du moment où les individus s'intéressent aux musiques traditionnelles, le classique est délaissé. Il n'est plus joué ni écouté. Les musiciens développent alors un regard critique vis-à-vis de cette musique et de ses modalités d'apprentissage » (Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*, p. 147). Voir aussi la sous-partie « Apprendre » p. 176-218, où elle montre que l'apprentissage des musiques traditionnelles se construit, entre autres, « contre le classique », même si son institutionnalisation le rend plus scolaire. Pour les musiques actuelles, Rémi Deslyper a montré comment le discours contre le conservatoire est constitutif de la scolarisation des musiques actuelles. Les pédagogues des écoles de musiques actuelles mettent ainsi en avant l'« accompagnement » plutôt que l'« enseignement », mais l'auteur démontre que cela ne les empêche pas d'adopter les caractéristiques de la « forme scolaire » dans la pratique. Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2013.

enseignant.e.s à l'école. Cela est rendu plus facile quand elles ont l'information que je connais le milieu du renouveau de la musique traditionnelle ou que j'ai moi-même été élève à l'ESM de Thessalonique. L'utilisation du prénom seul n'est pas systématique, mais elle est plus fréquente chez les anciennes élèves des ESM que chez les autres musiciennes rencontrées. Cette familiarité, qui pourrait aussi être le fruit du temps (au moment des entretiens les musiciennes rencontrées sont pour la plupart devenues des collègues de leurs ancien.ne.s professeur.e.s), est pourtant décrite comme partie intégrante de la relation élève-enseignant.e au moment de leur scolarité dans les ESM. Stella ajoute pendant l'entretien qu'elle adorait un de ces enseignants de musique traditionnelle, M. Quand je la relance sur cette préférence, elle englobe tou.te.s les « traditionnel.le.s », c'est-à-dire les enseignant.e.s de musique traditionnelle par opposition aux « européen.ne.s » dans le langage interne des ESM, dans cette préférence.

« R. : Donc tu aimais beaucoup M., comme enseignant ?

S. : Oui, oui. En fait je crois que les... les traditionnels je les kiffais tous. Comme enseignants, oui tous. »

Stella, joueuse de *kanonaki*

La proximité générationnelle contribue mais ne peut cependant suffire pour comprendre ces relations de proximité personnelle décrites plus haut. Ce qui est décrit comme la jeunesse des enseignant.e.s englobe aussi un enthousiasme et la transmission d'une manière d'apprendre, une envie de jouer ensemble, un ou plusieurs répertoires à découvrir. Souvent, on retrouve un enthousiasme de néophytes chez les enseignant.e.s, qui eux et elles-mêmes sont parfois encore apprenant.e.s quand ils et elles commencent à enseigner dans les ESM.

« Qu'est-ce qui était bien dans ça ? Le fait que des adolescents voyaient des gens très jeunes comme nous à l'époque, des gens de 23, 24, 25 ans, pleins de fraîcheur, qui prenaient des instruments obsolètes, oubliés, des instruments qui étaient joués que par des très vieux ou des morts, et oui... et ces instruments, dans les mains des jeunes, trouvaient une voix, ils pouvaient transmettre la musique et il me semble que cette image, ce *feeling*, avait une certaine valeur. Aux yeux des adolescents, qui ont vu que cela avait de la valeur. Et c'est un peu comme ça que l'école a eu à un moment plus d'élèves qui s'intéressaient aux instruments traditionnels qu'aux instruments classiques. »

Vasiliki, joueuse de *nei*

Vasiliki, une des premières enseignantes femmes d'instruments traditionnels dans une ESM et membre des premières générations du milieu des *paradosiaka*, décrit de son point de vue d'enseignante ce lien entre jeunes enseignant.e.s et élèves adolescentes. Elle ajoute une dimension complémentaire, la comparaison avec les élèves et/ou les enseignant.e.s des instruments classiques. Le pôle des enseignant.e.s de musique traditionnelle, c'est-à-dire des cours d'instruments et d'ensembles musicaux, se trouve face au pôle de la musique classique en situation de construire ou de défendre sa place et, surtout, sa légitimité. Même si les ESM sont un lieu de rencontre et d'échanges entre différents styles et répertoires musicaux, notamment pour les élèves mais pas uniquement, la musique classique bénéficie d'une plus grande légitimité culturelle. Vasiliki illustre par ses propos cette situation du début des années 1990 :

« Il y avait un climat à l'école, des gens qui avaient fait des études en musique classique, qui avaient trimé dans les conservatoires et tout ça, et qui voyaient dans la musique traditionnelle quelque chose de subalterne. Ils voyaient dans la musique traditionnelle tout d'abord quelque chose sans programme établi, sans théorie, sans, sans, sans... Voilà, je te dis, ils voyaient des gens un peu originaux, excentriques, qui... bon, voilà. Et c'est pour ça, les premiers temps à l'école, il a beaucoup fallu qu'on joue. En fait, c'est le seul moment de ma vie où je me rappelle être tout le temps avec un *tampouras* ou un *outi* à la main en train de jouer à toutes les occasions, oui à toutes. On était en train d'essayer de convaincre que, ça aussi, ça valait quelque chose. Du coup, ce qui semblait être si urgent et en même temps si stressant pendant les premiers temps, ça quand même fait du bien à l'école sans qu'on s'en aperçoive. »

Vasiliki, joueuse de *ne'i*

Les rapports favorables avec des enseignant.e.s décrit.e.s comme jeunes, motivé.e.s et motivant.e.s traduisent ainsi également un engagement vocationnel de ces enseignant.e.s. En effet, nous avons vu qu'ils et elles enseignent dans des conditions précaires et peu rémunératrices, mais en parallèle leurs récits et ceux de leurs élèves montrent également qu'ils et elles ne comptent pas leurs heures de travail : ils et elles « jouent tout le temps », notamment pendant les récréations, peuvent, comme dans le récit d'Anastasia, donner des heures de cours supplémentaires, ou enfin organisent plusieurs répétitions supplémentaires avant les concerts de leur ensemble.

Ce rapport à la pratique et ce rapport vocationnel ne sont pas uniquement présents dans l'apprentissage de la musique traditionnelle ; ils le sont aussi dans la musique classique,

mais de manière moins intense. En effet, les enseignant.e.s de musique traditionnelle transmettent une musique moins légitime que la musique classique, par un enseignement moins formalisé. Leurs enseignements s'inscrivent donc aussi dans un processus de légitimation de cette musique à l'intérieur de l'école et, en parallèle, dans un futur marché du travail relativement ouvert pour les élèves. Cet enjeu de légitimation, couplé à la proximité d'âge entre les enseignant.e.s et les élèves, produit alors un rapport privilégié des élèves avec la musique traditionnelle.

2. L'accès des filles à l'informel par l'école

Le cadre scolaire, la forme obligatoire de ses enseignements et le rapport vocationnel des enseignant.e.s ont ainsi largement favorisé l'appropriation par les filles de la pratique instrumentale de la musique traditionnelle.

a. Des filles traditionnellement exclues des apprentissages informels

L'accès à la pratique instrumentale, et plus encore à la professionnalisation, ne se limite cependant pas aux enseignements formels. En particulier, l'adolescence est le moment où se forment les groupes homosociaux, notamment de garçons, en lien avec la pratique musicale. La constitution de ces groupes de pairs musicaux largement masculins donne un accès privilégié des garçons aux apprentissages informels. Or la scolarisation de la musique traditionnelle a permis l'intégration de certains de ces apprentissages informels et a ainsi limité les avantages masculins en la matière.

Une recherche sur la pratique musicale en amateur montre comment l'apprentissage initial des filles est plus lié à l'apprentissage au conservatoire et à des choix d'instruments sexués comme le piano pendant l'enfance et l'adolescence ; elle montre aussi que le choix de pratiques de musique populaires, ou en tout cas des musiques du choix et goût des musiciennes, s'inscrit plutôt pour elles dans le début de l'âge adulte. Des entretiens ont permis de préciser ce constat par des récits féminins d'intégration dans des groupes de musique après

la majorité, alors que les récits masculins mettent au jour des pratiques entre garçons adolescents comme début de la pratique collective¹.

Plusieurs travaux s'intéressant aux apprentissages informels de la musique ont montré comment ceux-ci s'appuyaient sur les formes de sociabilités masculines. La question des caractéristiques genrées des socialisations et apprentissages musicaux est notamment étudiée par Marc Perrenoud dans son enquête ethnographique sur les musicos, musiciens ordinaires de musiques actuelles² (dans des styles aussi divers³ que le rock, le jazz, la variété, le swing manouche, etc.). Il y décèle tout au long de ce travail les caractéristiques d'une socialisation et de sociabilités masculines qui définissent la carrière, au sens sociologique, des musicos. Dans le chapitre intitulé « S'approprier », le passage d'une pratique de « grand auditeur » d'un style musical à une pratique instrumentale, le choix de l'instrument, puis l'apprentissage grâce à des supports de transmission, tels que la presse magazine spécialisée, sont comparés aux autres sociabilités (post-)adolescentes qui « participent de la construction masculine »⁴, comme celles autour du sport ou des voitures. Il constate alors qu'« on y parle surtout de matériel et de technique, de compétence et de compétition, dans un langage souvent très proche de celui des sports mécaniques, collectifs ou de combat »⁵. Les dimensions genrées des pratiques et surtout des récits des pratiques, où les hommes parlent beaucoup des dimensions techniques de la musique et de l'instrument joué, se retrouvent aussi dans une

¹ Viviane ALBENGA, Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Catherine MARRY, Ionela ROHARIK, « Pratiques musicales des amateurs à l'âge adulte : emprise ou déprise du genre ? », in Sylvie OCTOBRE (dir.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris, Ministère de la Culture DEPS « Questions de culture », 2014, p. 101-124, p. 106.

² Nous reprenons ici la terminologie institutionnelle adoptée par les pouvoirs publics au début des années 1980 en France qui est utilisée également par les sociologues de la musique. Comme le précise Rémi Deslyper, cette catégorie regroupe « l'ensemble des musiques 'populaires' : le 'jazz', la 'chanson', le 'rock', le 'rap', et la 'techno', mais aussi la 'variété' et les musiques 'traditionnelles'. Dans le domaine de l'enseignement musical institutionnel, l'appellation exclut cependant, pour le moment, les 'musiques traditionnelles' et le 'jazz' qui possédaient déjà leurs propres départements d'enseignement quand les 'musiques actuelles' ont fait leur entrée en école de musique. », Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a, p. 10. L'institutionnalisation de l'enseignement de ces styles musicaux influence donc leur dénomination sans pour autant la fixer totalement, les « musiques traditionnelles » étant par exemple parfois comptées dans ou en dehors des « musiques actuelles ». Cependant, dans le cas de l'étude de Marc Perrenoud, il s'agit plutôt de ce que l'on peut désigner en termes anglo-saxons de *guitar-based popular music* (Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007).

³ Marc PERRENOUD, *ibid.*, 2007, p. 6.

⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁵ *Ibid.*, 2007, p. 25. Cette analogie est reprise également p. 27 et p. 40. Les normes de genre associées à différentes variantes de masculinités sont présentées dans la sous-partie sur la construction de la « tenue » et de « l'hexis corporelle » de musicos (p. 49), et par la suite dans les chapitres sur la répétition (p. 77), puis sur la carrière professionnelle et le maintien dans ce monde.

enquête menée sur le genre dans les pratiques musicales en amateur des adultes¹. Cet apprentissage et le passage à la pratique musicale par des répétitions de groupe d'abord, puis par l'interprétation sur scène, est caractéristique des musiques populaires comme le rock² ou les musiques populaires grecques comme le *rempetiko*, le *laïko*, etc., qui sont des musiques de groupe avec guitare et *mpouzouki* comme instruments principaux. Dans ces musiques, quand des femmes sont musiciennes, elles sont presque exclusivement chanteuses, comme dans d'autres musiques populaires.

b. « Essayer un peu tout » et « jouer tout le temps ».

L'apprentissage informel en-dehors du cadre scolaire se caractérise notamment par un rapport à la musique plus expérimental et tourné vers le plaisir. Jouer entre ami.e.s « pour s'amuser », tester de nouveaux instruments, « toucher à tout » s'inscrit ainsi en opposition avec la rigueur et la spécialisation des apprentissages formels. Toutefois, dans les ESM, ces formes d'apprentissage, généralement privilégiées entre garçons à l'adolescence, vont être inscrites dans la pratique quotidienne des élèves.

Ainsi, dans les ESM, les élèves ont en permanence accès à un grand nombre d'instruments et peuvent les « essayer ». Dans un contexte où les enseignant.e.s apportent leurs propres instruments à l'école, puis par la suite où les ESM achètent des instruments d'étude mis à la disposition des enseignant.e.s et des élèves, les filles rencontrées racontent qu'elles « voulaient apprendre de tout », ou tout du moins qu'elles pouvaient essayer plusieurs instruments.

« Oui, plein d'instruments différents. Tu pouvais essayer et moi ça m'a toujours aidée à me concentrer de faire plein de choses différentes. Avoir un instrument principal et

¹ « Les hommes développent des discours lyriques sur le bonheur de progresser techniquement et sont intarissables sur les caractéristiques techniques, les sonorités, tonalités etc. des instruments qu'ils jouent », Catherine MARRY, Viviane ALBENGA, Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Ionela ROHARIK, *op. cit.*, p. 94.

² Depuis la fin des années 1970, on retrouve cette description par la sociologie du rock comme un monde d'hommes et un univers masculin, difficile d'accès pour les femmes. Simon Frith et Angela McRobie notent par exemple que « ce sont les garçons qui s'intéressent à la musique rock, qui deviennent des experts en hi-fi, qui espèrent devenir des musiciens, des techniciens ou des businessmen. Ce sont les garçons qui forment le noyau des auditeurs de rock, qui sont intéressés intellectuellement par le rock, qui deviennent critiques de rock ou collectionneurs. [...] Les femmes, peu importent leurs goûts musicaux, ont peu d'opportunités et reçoivent peu d'encouragements pour devenir elles-mêmes des musiciennes. Cela est un autre aspect de l'idéologie sexuelle du rock comme activité collective masculine et passivité individuelle féminine ». Simon FRITH, Angela MCROBIE, « Rock and sexuality », in Simon FRITH (dir.), *Taking popular music seriously*, Aldershot, Ashgate, 2007 [1978/79], p. 41-57, p. 46.

plein d'autres choses autour parce que je suis facilement distraite. [...] Et ce qui me correspondait bien avec mon prof et c'est encore le cas aujourd'hui, c'est le fait qu'il essayait plein d'instruments, il cherchait... Il me dit : 'L'autre jour j'essayais sur ma guitare'. Je lui dis : 'Quoi ? Moi aussi, j'ai une guitare'. 'Ah, oui ?'. 'Oui, oui, c'est aussi le piano, la basse électrique, le *paradosiako violi*...' quand il s'est aussi mis à jouer du *violin*, je me suis dit : 'Voilà, ça y est'. »

Elsa, joueuse de *kanonaki*

Cette possibilité de toucher à tout, au moins un peu, pour essayer ou même pour apprendre, correspond à la volonté des enseignant.e.s d'instruments traditionnels de faire connaître et de défendre un style musical qui ne fait pas partie du canon de la musique enseignée dans un cadre institutionnel. Mais cela s'inscrit aussi dans une continuité de la construction de normes internes au milieu du renouveau de la musique traditionnelle, puisque les pionniers du genre comme Ross Daly, Hristos Tsiamoulis ou Nikos Grapsas, qui ont été les maîtres des premier.e.s enseignant.e.s des ESM, sont eux-mêmes multi-instrumentistes. Ils ont d'ailleurs introduit ou ré-introduit plusieurs instruments dans la scène musicale grecque. Enfin, les besoins en enseignant.e.s d'instruments des ESM étaient et sont encore principalement liés à l'enseignement de l'instrument de référence. Plusieurs enseignant.e.s ont appris à jouer, au moins de manière rudimentaire, du *tampouras*, notamment pour enseigner dans une ESM, mais leur instrument principal ou de spécialité était autre. Plusieurs récits dans notre enquête ou dans des précédentes recherches sur les ESM attestent de ce phénomène¹. Contrairement au piano, autre instrument de référence, où l'offre de diplômé.e.s est supérieure à la demande d'enseignant.e.s, pourtant conséquente, l'enseignement du *tampouras* est devenu une opportunité d'obtenir un revenu relativement stable pour des musicien.ne.s du milieu du renouveau. Cette demande des ESM a créé des multi-instrumentistes qui jouent au moins de deux instruments, le *tampouras* et un autre instrument. Les élèves voient ainsi leurs enseignant.e.s apporter à l'école leurs instruments de spécialité et évoluent avec l'idée qu'on peut jouer de plusieurs instruments.

« J'avais essayé aussi d'autres instruments. À l'époque, c'était à la mode le *tsoumpous*. Je sais pas si tu connais, c'est un instrument avec une caisse de résonance en métal. Je

¹ Cf. Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, Alexandros KAPSOKAVADIS, *op. cit.*

jouais un peu de *tsoumpous* donc, j'avais essayé le *nei* aussi. J'essayais un peu tout ce qui passait. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

À cause des programmes d'enseignement qui prévoient de fait que les élèves apprennent deux à trois instruments à l'école et des enseignant.e.s d'instruments traditionnels qui apportent et présentent divers instruments aux élèves, cette entrée dans la pratique instrumentale par la diversification des expériences et des expérimentations devient la norme dans les ESM, contrairement aux conservatoires où l'on s'inscrit pour apprendre, puis se perfectionner, dans un seul instrument depuis un âge relativement jeune.

« J'avais un peu fait de la musique, je connaissais un peu les notes et j'ai décidé d'aller à l'ESM moi aussi. Bon, là-bas, je me suis déchainée, je voulais apprendre de tout et j'ai essayé cinquante mille instruments en fait... J'avais pas encore touché de *outi*, mais j'ai fait plein de trucs là-bas. J'ai fait du *sazi* assez sérieusement. Ah, je jouais du *mpouzouki*, du *kanonaki*, du *tanbur*... je sais plus trop, je crois que vers la fin du collège j'ai finalement choisi le *outi*. »

Anna, joueuse de *outi*

En plus de ce rapport expérimental à la musique, les ESM s'éloignent également de l'apprentissage formel en ne limitant pas la pratique instrumentale dans les salles de classe. Vasiliki évoquait ainsi le besoin de jouer tout le temps pour légitimer la musique traditionnelle aux yeux de l'institution et aux yeux des représentant.e.s de la musique classique. On verra par la suite que cela est également associé aux cours d'ensembles musicaux et à l'organisation de concerts dans les ESM, mais cette image des enseignant.e.s en particulier – jouant « tout le temps », pas uniquement en représentation lors des concerts organisés à l'école mais aussi pendant les récréations – est récurrente dans les entretiens. Aggeliki, enseignante contractuelle en 2007 décrit comment « leur coin » est un espace où on joue de la musique.

« On est une bonne équipe de musiciens là-bas, ce sont des musiciens professionnels et ils enseignent aussi à l'ESM. Et ça se voit que notre coin, là où on passe les récrés ou nos pauses, c'est toujours un coin de musique. En fait, on parle tout le temps entre nous, on joue de la musique... »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

Grâce à cette ambiance de jeu en continu, portée par des enseignant.e.s jeunes et très engagé.e.s dans le jeu d'instrument, eux et elles-mêmes multi-instrumentistes et apportant à l'école leur différents instruments, les élèves ont pu essayer et s'essayer à plusieurs instruments en plus de l'instrument obligatoire et de l'instrument de leur choix. En retraçant son parcours d'apprentie instrumentiste au *kanonaki* à l'ESM, Stella évoque le fait qu'elle jouait aussi du *neï* dans les ensembles de musique traditionnelle à l'école. Quand j'ai voulu qu'elle m'en dise plus, elle me parle des récréations :

« R. : Tu apprenais du *neï* avec qui ? Avec G. ?

S. : Oui, c'était encore par jalousie, oui, oui. Parce que ça me plaisait. G. jouait du *neï* pendant les récréations et je le lui prenais moi aussi parfois et je jouais. Et à un moment, il m'en avait donné un petit qu'il avait...

R. : Pour que tu puisses jouer...

S. : Oui, pour que je joue aussi chez moi. Et... voilà, je me souviens qu'on s'asseyait pendant les récréations et il me montrait des trucs sur le *neï*. »

Stella, joueuse de *kanonaki*

Les élèves des ESM se trouvent dans un environnement musical qui présente des caractéristiques semblables à l'apprentissage informel mais à l'intérieur de l'école. Cela tient notamment à l'investissement des enseignant.e.s dans la pratique instrumentale qu'ils et elles « apportent » à l'école. Ils et elles amènent plusieurs instruments et se rendent disponibles pour les montrer, voire les prêter aux élèves intéressé.e.s. En outre, ils et elles jouent souvent en groupe pendant les récréations et participent à une socialisation des élèves au jeu musical et en groupe. Cette socialisation à la pratique en groupe se transforme ensuite en socialisation professionnelle, par la pratique en groupe, dans les cours d'ensembles musicaux.

c. Premières socialisations professionnelles par et à l'école

L'apprentissage des instruments de musique traditionnelle, qui a commencé pour la plupart des anciennes élèves dans les ESM, est complété par la participation dans un ou plusieurs ensembles de musique dans l'école. Le cours d'ensembles musicaux joue un rôle fondamental dans cet apprentissage et dans la socialisation des musiciennes. En effet, l'apprentissage en groupe ou entre pairs est identifié par Lucy Green comme une des

caractéristiques de l'apprentissage de la musique dans les musiques populaires¹. Cela prend souvent la forme des « répétés », que décrivent aussi Marc Perrenoud² ou Dimitra Papastavrou³, qui ont généralement comme objectif de jouer la musique qui plaît aux membres du groupe et par la suite de jouer sur scène. Dans les ESM, ce rôle est joué par les cours d'ensembles musicaux, rendez-vous hebdomadaire pour les élèves. Au collège, il s'agit d'un cours de chorale et d'un ensemble du choix de chaque élève. Il existe un orchestre et une chorale classique, une chorale byzantine ou traditionnelle, des ensembles de musique traditionnelle ou parfois de musique populaire grecque, de jazz, etc. L'utilisation de l'apprentissage en groupe est proposée dans plusieurs systèmes éducatifs musicaux. Lucy Green le propose et a testé sa mise en place dans plusieurs écoles britanniques, en parallèle avec les autres caractéristiques d'apprentissage de la musique populaire, pour rendre l'enseignement de la musique plus motivant, plus intéressant et pédagogiquement plus efficace pour les élèves⁴. Rémi Deslyper mentionne que les écoles de rock en France prévoient dans la scolarité des « ateliers » qui sont des cours d'ensemble⁵. Anne-Cécile Nentwig a également étudié des stages de musique traditionnelle en France qui s'organisent autour d'apprentissages collectifs⁶.

L'apprentissage à plusieurs et/ou l'expérience du jeu en groupe existe également comme proposition pédagogique dans la musique classique. L'exemple le plus connu est celui d'*El Sistema*, projet d'orchestre de jeunes mis en place initialement au Venezuela, avec comme objectifs l'apprentissage de la musique par la participation à un orchestre symphonique et, en parallèle, l'intégration sociale de jeunes et d'enfants de milieux

¹ Lucy GREEN, *op. cit.*, 2008, p. 10.

² Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007.

³ Dimitra PAPASTAVROU, *Oi mathisiakes diergasies sti sygkrotisi mousikon tautotiton. I periptosi tis omadas pente enilikon apo ti Thessaloniki pou mathainoun kai paizoun mazi mousiki [Les processus d'apprentissage et la construction des identités musicales. Le cas d'un groupe de cinq adultes de Thessalonique qui apprennent et jouent de la musique ensemble]*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Aristote de Thessalonique, 2010.

⁴ À partir d'une précédente recherche qu'elle a menée sur l'apprentissage informel dans les musiques populaires, Lucy Green identifie cinq principes de ces méthodes : 1. l'apprentissage informel commence par le fait que les apprenant.e.s choisissent eux ou elles-mêmes la musique qu'ils ou elles veulent apprendre ; 2. la principale méthode d'apprentissage est le fait d'apprendre à l'oreille, en copiant ce que l'on écoute ; 3. l'apprentissage se fait seul.e et en groupe avec des ami.e.s à travers l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs ou l'apprentissage en groupe ; 4. la connaissance et les compétences dans l'apprentissage informel ont tendance à être assimilées de manière hasardeuse, non-linéaire et holistique puisque l'apprentissage commence par le « tout », les morceaux de musique ; 5. l'écoute, l'interprétation, l'improvisation et la composition sont partie intégrante de l'apprentissage informel. Lucy GREEN, *op. cit.*, 2008, p. 10.

⁵ Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018a.

⁶ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*, p. 201-211.

populaires par la musique¹. Ce système a été exporté dans divers pays à travers le monde avec ce double objectif de politique de démocratisation de la culture et de politique sociale. Un exemple inspiré de ce dispositif est le projet Démos² en France. Ces projets ressemblent par certains aspects, comme l'apprentissage par le jeu en groupe dans les milieux populaires, au mouvement orphéonique français qui s'est développé à partir du 19^{ème} siècle³. Par ailleurs, parmi les propositions pédagogiques alternatives dans l'enseignement de la musique classique, on retrouve une tendance à l'apprentissage à l'oreille mais aussi à l'apprentissage en groupe et par le jeu sur scène dès les premiers pas des élèves dans les méthodes Suzuki et Vivaldi. Ces méthodes, la seconde étant inspirée de la première, promeuvent un apprentissage dès le plus jeune âge avec des cours par petits groupes et des cours de jeu d'ensemble, entre autres modalités. Elles n'ont pas, contrairement à *El Sistema*, de visée sociale mais font également le lien entre apprentissage de la citoyenneté et apprentissage musical. Certains conservatoires, école de musiques ou enseignant.e.s proposent aujourd'hui en France l'enseignement par ces méthodes, surtout pour les petites classes d'instruments.

Sans être directement inspirés de ces pédagogies, les ensembles de musique traditionnelle dans les ESM se rapprochent de ces modèles d'enseignement. Il s'agit généralement de petits groupes de cinq à dix élèves et d'un.e ou plusieurs enseignant.e.s. Ce sont des ensembles instrumentaux, dans lesquelles un.e ou plusieurs membres du groupe peuvent occasionnellement chanter, quand le répertoire enseigné comporte des chansons. Aujourd'hui, au lycée, les élèves peuvent choisir de participer à deux ensembles⁴ mais, dans les faits, certain.e.s élèves participaient déjà auparavant à plusieurs ensembles, en partageant leur temps de répétition. Par exemple, un.e élève apprenant un instrument symphonique au conservatoire et un instrument traditionnel à l'école pouvait participer, selon les besoins des projets de chaque cours, à l'orchestre symphonique et à

¹ Inventé et mis en œuvre par Jose Antonio Abreu à partir de 1975 au Venezuela (Frédérique MONTANDON, « Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social », *Le sujet dans la cité*, vol. 2 n° 4, 2013, p. 253-265), puis exporté dans le monde *via* différentes initiatives inspirées de ce système (Eric BOOTH, Tricia TUNSTALL, *Playing for their lives. The global El Sistema movement for social change through music*, New York, Londres, W. W. Norton & Company, 2016). Pour une approche critique de l'institutionnalisation d'*El Sistema* au Venezuela, Geoffrey BAKER, *El Sistema. Orchestrating Venezuela's youth*, Oxford, Oxford university press, 2014.

² Voir à ce propos le rapport de l'étude d'évaluation du projet Démos : Rémi DESLYPER, Florence ELOY, Vincent GUILLON, Cécile MARTIN, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Grenoble, Observatoire des politiques culturelles, 2016.

³ Vincent DUBOIS, Jean-Matthieu MÉON, Emmanuel PIERRU, *Les Mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009.

⁴ Cf. chapitre 2, programmes de 2015.

un ensemble de musique traditionnelle en partageant le temps de trois heures de cours d'ensembles en deux.

Les cours d'ensembles musicaux jouent un rôle important et multiple dans les trajectoires d'apprentissage des élèves en musique traditionnelle et des musiciennes rencontrées lors de l'enquête. Stella se souvient que, dès qu'elle a commencé les cours de *kanonaki* à l'école, elle participait à un ensemble de musique traditionnelle avec des camarades de sa classe. Elle y jouait du *kanonaki*, du *neï* et elle chantait. L'année suivante, en première année de lycée, elle est devenue membre d'un autre ensemble de musique traditionnelle et ottomane savante – affichant principalement un répertoire de chansons avec des paroles grecques d'Asie Mineure, appelés en grec *mikrasiatika* [littéralement « d'Asie Mineure »] –, où elle jouait du *kanonaki*. Au sujet de ces années de lycée, elle se rappelle des « 80 ensembles différents » :

« A l'école j'étais dans différents ensembles : musique contemporaine, orchestre classique, ensembles de musique traditionnelle et dans chacun avec... en contemporaine et classique, avec le hautbois et le chant, et en traditionnel avec le *kanonaki*, le *neï*, je sais pas moi, les percussions, tout ça. »

Stella, joueuse de *kanonaki*

Dans son cas, on voit une apprentie multi-instrumentiste investie dans divers styles musicaux et dans de multiples ensembles et projets. Ce genre d'investissement l'occupe « à temps plein », comme elle dit. Cet investissement dans plusieurs groupes et projets n'est pas rare dans les ESM, même si tou.te.s les élèves n'ont pas un rythme aussi soutenu et que certain.e.s peuvent se spécialiser dans un style musical plutôt qu'un autre.

La formation de groupes à l'école se fait en général selon trois modalités allant de la plus formelle à la plus informelle. Cependant, toutes présentent des caractéristiques qui participent à la socialisation professionnelle des musicien.ne.s interprètes et à l'apprentissage de plusieurs composantes du jeu sur scène. La modalité la plus formelle et formalisée est celle des cours d'ensembles musicaux déjà évoquée. Pour la musique traditionnelle, ce sont le plus souvent des groupes de cinq à dix personnes, garçons et filles, jouant chacun.e au moins d'un instrument. Des chansons font partie de la plupart des répertoires joués mais le rôle de chanteuse, plus que de chanteur, est joué par plusieurs élèves et tou.te.s jouent également d'un instrument dans le groupe, interdisant la spécialisation dans la seule chanson. Les membres ont souvent à peu près le même âge et, comme il y a plusieurs groupes par école, chacun a un

répertoire un peu plus spécialisé se différenciant ainsi les uns des autres. Le répertoire est proposé et enseigné par l'enseignant.e de l'ensemble. La place de l'enseignant.e lors des représentations des groupes n'est pas comme dans la musique classique celle du ou de la chef.fe qui dirige dos au public. Soit le groupe d'élèves joue seul sur scène, soit l'enseignant.e joue avec eux, face au public. La disposition des ensembles sur scène est en demi-cercle ou en ligne face au public et tou.te.s les membres sont assis.es. Tous les groupes jouent au moins une fois sur scène à l'occasion des fêtes scolaires, telles les fêtes nationales, les fêtes de fin d'année civile et le plus souvent lors de concerts¹ de fin d'année scolaire aux mois de mai-juin. Les groupes jouent aussi lors de multiples autres occasions qui peuvent être les « rencontres » entre ESM, soit nationales, soit lors de visites dans le cadre de voyages scolaires d'élèves inter-ESM. Selon les années, le ministère de l'Éducation organise des concours de musique scolaire où des ensembles musicaux concourent par catégorie, style de groupe et de répertoire. Enfin, les ensembles sont également l'occasion d'accompagner des pièces de théâtre montées à l'école, de jouer quelques chansons pour accueillir un.e invité.e (un.e musicien.ne ou une personne du milieu éducatif ou politique local) ou de souhaiter Noël au maire, au ministre, etc., avec des chants traditionnels de Noël, les *kalanta*.

La deuxième modalité de formation de groupes dans une ESM a un caractère moins formalisé. Ce sont des ensembles organisés *ad hoc* sous l'impulsion d'enseignant.e.s pour des plus petits projets ou des occasions spécifiques comme accompagner un projet de danse ou de théâtre de l'école, ou bien présenter une ou deux chansons à la fête de l'école. Le plus souvent, ces groupes se forment peu de temps avant la représentation et les temps de répétition sont des temps « volés » au temps scolaire, pendant des pauses ou parfois pendant le temps de cours dans la semaine avec l'autorisation des enseignant.e.s desdits cours. Ces groupes *ad hoc* se forment souvent pour jouer un répertoire moins légitime *a priori* dans une ESM ou ne faisant pas partie de la musique classique ou traditionnelle. Cela peut être le cas pour des groupes de musiques populaires grecques ou internationales comme le *rempetiko*, le *laiiko*, le jazz, le rock ou de la variété. Parfois, les représentations de ces groupes donnent l'impulsion pour leur institutionnalisation comme cours d'ensemble musical l'année scolaire suivante.

Enfin, la dernière modalité de groupe qui se forme au sein ou à partir des sociabilités construites au sein de l'école sont des groupes autonomes d'élèves, les premiers groupes

¹ Dans les textes officiels, il est prévu que les ESM puissent organiser deux spectacles de plus que les autres écoles sous forme de concert.

professionnalisants. Ces groupes se forment le plus souvent à partir des classes de lycée quand les élèves ont entre 15 et 16 ans.

« A. : Mais à un moment les premiers concerts ont commencé, et on a partagé les rôles obligatoirement et je me suis retrouvée avec le *sazi*.

R. : Et comment cela s'est passé ? C'était par les ensembles de l'école ?

A. : Ça s'est passé... oui, oui, oui les ensembles de l'école... genre pour un concert de Noël : 'Qui va jouer ? C'est vous qui allez jouer'. Bon, on jouait tou.te.s à *sazi*, en fait *tampouras*, mais à un moment on a commencé... on a fait un concert au *Mparaki tou Vasili*¹. Je sais pas si tu le connais, c'était l'endroit où jouaient nos profs et c'était... on a grave kiffé, on s'est dit : 'Voilà, c'est l'entrée dans la vraie vie'. Donc on avait monté un groupe, bon bref, ça c'était le premier petit groupe en fait et là du coup j'ai été obligée de jouer. Je jouais du *sazi*, H. jouait du *neï*, tu vois, et alors qu'avant on jouait un peu de tout, soudain on a commencé à répartir les rôles, oui. Bon, et ça a continué comme ça après. Ça devait être à la première ou deuxième année du lycée. Donc à partir de la deuxième année du lycée et jusqu'à la fin du lycée. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Comme Anastasia, Stella aussi a formé un groupe avec ses ami.e.s de l'école à 15 ans. Ils étaient deux filles et trois garçons qui faisaient également partie du même ensemble à l'école.

« S. : Et... on s'est dit quand on avait quinze ans avec les amis, on s'est dit qu'on allait faire un groupe pour jouer de la musique traditionnelle. Pour se faire un peu d'argent de poche. [...] Dans ce groupe au départ, je chantais et je jouais des percussions. [...] Je ne jouais pas au *kanonaki* parce que je n'avais pas encore de *kanonaki*. J'en ai acheté un grâce à un de nos concerts. Un qui nous avait rapporté beaucoup d'argent. [...] On a joué l'été pendant les vacances sur une île, dans des tavernes, des hôtels, des petits bateaux, ensuite à une fête de village ailleurs.

R. : Et ça vous plaisait ?

¹ Bar tenu par Vasilis Tshipidis à Athènes, dans le quartier de Exarheia, où, depuis les années 1980 et jusqu'en 2010, il y avait de la musique *live*, mais aussi des représentations de théâtre ou de danse. Ce bar a été une des premières scènes athéniennes dans les années 1980 et 1990 où jouaient les représentants du milieu des *paradosiaka* ou de *world music* et autres renouveaux de musiques traditionnelles. La musique était jouée sans microphones, une tendance de l'époque pour ces musiques et donc malgré la consommation d'alcool et le fait qu'il s'agit d'un bar, les client.e.s étaient prié.e.s de ne pas faire du bruit pendant les concerts.

S. : Oui, oui, on adorait ! On mettait dans le répertoire tout ce qu'on savait. En fait, ce qui nous plaisait c'était le groupe, les bêtises et les rires, le fait de jouer de la musique et kiffer et le fait de jouer ces nouvelles choses qu'on avait apprises à l'école et... pour l'argent de poche évidemment aussi. »

Stella, joueuse de *kanonaki*

Ces groupes autonomes, qui offrent les premières expériences professionnelles à ces adolescentes, s'organisent dans les deux premiers cas, et dans le suivant, à partir de l'expérience des ensembles scolaires.

« F : Oui, oui. Pendant la troisième année du lycée on avait monté un petit groupe à l'école, on avait même eu un prix dans un concours de musique, ces concours de musique scolaires.

R. : Vous jouiez quoi ?

F. : De la musique traditionnelle. [...] On avait K. qui était un très bon professeur, une personne très bonne, très ouverte d'esprit. Il était le responsable du groupe et on avait... tu vois, on était une bonne bande d'amis et une bonne équipe à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. C'était super. On participait aussi à d'autres trucs, parce que les professeurs à l'école étaient musiciens, ils nous prenaient par-ci, par-là et on jouait. Ce qui évidemment nous plaisait à tous. Bon, et après la fin de l'école, on a continué à jouer. »

Fotini, joueuse de *kanonaki*

Dans ces trois cas, les savoir-faire du « métier » de musicienne interprète, acquis au cours de l'apprentissage scolaire et mis en pratique dans les différents ensembles de l'école, deviennent une motivation pour s'essayer au jeu en groupe en dehors de l'école et contre rémunération. Cette expérience est soutenue par les enseignant.e.s, soit quand leurs élèves jouent dans le même bar qu'eux et elles, dans le cas d'Anastasia, soit par l'apprentissage d'un répertoire dans les trois cas, ou enfin, dans le cas de Fotini, par le fait de « prendre » leurs élèves pour jouer avec eux ou elles, ce qui permet à certaines élèves de compléter leur socialisation professionnelle avant la fin de l'école.

Cet apprentissage et cet engagement dans le métier sont complétés par l'acquisition, même avec l'aide et le soutien de certain.e.s adultes enseignant.e.s ou parents, de savoir-faire comme la prise de contact avec les employeurs, la négociation de la rémunération, l'organisation d'un programme à jouer, les répétitions, les réglages techniques (comme

accorder les instruments ou régler les microphones, s'il y en a), le choix de la tenue de scène et, enfin le jeu devant un public autre que les élèves, enseignant.e.s et parents de l'ESM. Plus largement, ces premières expériences dans l'école soutiennent la professionnalisation en dotant les élèves de réseaux potentiellement mobilisables. Dans sa recherche sur les femmes dans le jazz, Marie Buscatto relève que le passage par les écoles représente pour ces femmes « le lieu principal de constitution des premiers réseaux professionnels. Alors que les hommes commencent presque toujours à jouer du jazz ou des musiques proches avec des *potes*, au moment de l'adolescence, les jeunes femmes y accèdent à travers leur école qui leur permet de recevoir les premières propositions de jeu en groupe, voire de constituer leur premier groupe »¹. Pour le cas du cirque, cette fonction de l'école comme lieu de constitution de réseaux et de travail en groupe pour les femmes est également constatée par Marine Cordier : « Le programme pédagogique de l'École supérieure des arts du cirque met l'accent sur le travail en groupe et les quatre ans du cursus contribuent à créer un 'esprit de corps' dont participent également les filles. Certaines affirment un attachement profond à cette dimension collective du cirque, s'intègrent dans une équipe durable avec leurs camarades de promotion et sont partie prenante des projets de création menés à la sortie des études. Le fait de constituer ensemble une compagnie vient alors pérenniser ces relations en une aventure collective qui doit permettre à chacun(e) d'avoir sa place au sein de l'entreprise commune »².

Enfin, les cours d'ensembles musicaux traditionnels renforcent encore la socialisation professionnelle en « distribuant les rôles », poussant à une spécialisation instrumentale. Or cette spécialisation s'opère souvent en fonction des besoins de joueurs ou joueuses pour tel ou tel instrument. Cette logique de « choix » d'instrument selon les besoins pour former un groupe rappelle l'analyse de Hyacinthe Ravet sur les femmes clarinettes ayant choisi la clarinette parce que « l'école de musique locale fréquentée par des membres de leur famille recrutait des clarinettes pour compléter l'harmonie municipale »³, voire parce que l'harmonie leur prêtait les instruments. En effet, dans la plupart des ensembles musicaux, de manière plus ou moins rigide, les instruments de musique ont une place et un rôle. Les harmonies sont des formations plutôt formalisées composées d'instruments à vent et de percussions et, comme le montre également Catherine Monnot pour les « bandas » à Limoux dans la région toulousaine, l'apprentissage instrumental s'oriente

¹ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 138.

² Marine CORDIER, « Corps en suspens : les genres à l'épreuve dans le cirque contemporain », *Cahiers du genre*, n° 42, 2007, p. 79-100, p. 96.

³ Hyacinthe RAVET, « Devenir clarinettiste. Carrières féminines en milieu masculin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, p. 50-67, p. 61.

par rapport aux besoins de cette formation. Ces instruments sont plutôt des instruments masculins mais les mondes des harmonies se sont largement féminisés ces dernières années¹. Ainsi, dans l'école de musique de Limoux, elle constate que le choix proposé pour les apprenti.e.s-musicien.ne.s est orienté principalement vers les instruments de la banda et que ce choix restreint a comme conséquence que plus de filles choisissent des instruments « masculins » par rapport au conservatoire municipal de Toulouse, où tous les instruments sont proposés aux élèves et où les filles font des choix plus genrés d'instruments². De manière similaire, quoique dans une nouvelle forme institutionnalisée et formelle de groupe musical, le « choix » de l'instrument dans les ESM se fait autant selon les « goûts » que les besoins, ouvrant la voie à la spécialisation de filles dans des instruments auparavant masculins.

Conclusion

L'entrée de l'enseignement instrumental traditionnel dans l'enseignement musical institutionnel apparaît ainsi comme un facteur facilitant l'entrée des femmes dans ce domaine. La forme scolaire choisie et le caractère obligatoire de l'apprentissage instrumental ont en effet permis aux filles d'inscrire la pratique instrumentale dans le domaine du possible et du désirable, d'autant plus que les enseignant.e.s de musique traditionnelle, en situation de défense de leur spécialité, font apparaître un rapport vocationnel à leur métier favorisant les « révélations » pour les élèves. Le cadre scolaire, où les filles manifestent une plus grande capacité à se conformer aux attentes du « métier d'élève », permet en outre d'inscrire cet apprentissage dans le cadre des sociabilités féminines adolescentes. Enfin, l'intégration dans les ESM de dimensions informelles de l'apprentissage leur permet de bénéficier d'un rapport à la pratique et de premières socialisations professionnelles dont elles sont généralement éloignées. Une partie de ces caractéristiques de la scolarisation de l'apprentissage de la

¹ Vincent DUBOIS, Jean-Matthieu MÉON, Emmanuel PIERRU, « Quand le goût ne fait pas la pratique. Les musiciens amateurs des orchestres d'harmonie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 181-182, 2010, p. 106-125.

² « Ici, le contexte d'une école de musique tournée vers les vents au détriment des cordes, alors que les filles y représentent habituellement plus de 8 jeunes instrumentistes sur 10, semble particulièrement favoriser l'arrivée de ces dernières parmi des instruments en passe de devenir 'intermédiaires' ou 'androgynes' pour reprendre le vocabulaire de la musicologie anglo-saxonne », Catherine MONNOT, *op. cit.*, p. 43.

musique traditionnelle peut également contribuer à une diversification des propriétés sociales des instrumentistes au-delà du seul accès des femmes¹.

Cette institutionnalisation constitue un « cas d'école » pour penser la féminisation des bastions professionnels masculins et le rôle de l'école dans celle-ci. En effet, différents travaux ont souligné le rôle de l'école dans la féminisation de professions artistiques. Pour la danse hip-hop par exemple, Sylvia Faure montre qu'« engageant le rapprochement d'un hip-hop de défi de la chorégraphie contemporaine, soutenant l'apprentissage pédagogique avec un professeur plutôt que l'apprentissage autodidacte et entre soi, le processus d'institutionnalisation du hip-hop a donné lieu à de nouvelles modalités d'apprentissage, de représentation, de manières de faire et d'exercer le corps. Les stéréotypes sociaux et sexués, à travers lesquels les danseurs identifiaient et qualifiaient leurs pratiques, en ont été sensiblement bousculés. En effet, si les groupes de pairs se caractérisaient par leur quasi exclusive homosociabilité masculine, l'agencement pédagogique et la traduction chorégraphique de la pratique a ouvert l'espace du hip-hop aux filles »². Mais la scolarisation des apprentissages informels n'est pas systématiquement plus favorable aux filles. Dans le cadre d'une recherche-action menée dans plusieurs écoles secondaires et dans 32 classes au Royaume-Uni, Lucy Green a expérimenté l'importation des méthodes de l'apprentissage informel inspiré des musiques populaires dans l'enseignement scolaire de la musique³. Sans avoir analysé les effets de la pédagogie proposée selon le sexe des élèves, elle rapporte qu'une des écoles a indiqué que plus de garçons se sont mis à faire de la musique que de filles⁴. Lucy Green formule alors l'hypothèse « qu'il est possible que si de telles pratiques d'apprentissages s'inscrivent dans une école, il y a un risque que ces pratiques deviennent majoritairement masculines »⁵.

Cette hypothèse permet alors d'affiner la compréhension du lien entre féminisation d'un style musical et scolarisation de l'apprentissage informel, au-delà d'une logique mécaniste. En effet, l'expérimentation menée par Lucy Green a deux caractéristiques principales : elle porte sur un enseignement préexistant (le cours de musique dans des écoles générales) dans des styles musicaux déjà enseignés (le cours de musique en Grande-Bretagne intègre la pratique instrumentale). Dans cette configuration, l'importation des méthodes

¹ Comme évoqué dans le chapitre 2.

² Sylvia FAURE, « Les dispositions de genre dans la danse hip-hop », in Henri ECKERT, Sylvia FAURE (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, 2007, p. 31-44, p. 32.

³ Lucy GREEN, *op. cit.*, 2008.

⁴ *Ibid.*, p. 184.

⁵ *Ibid.*, p. 184.

informelles a toutes les chances, au moins dans un premier temps, de se greffer aux rapports de genre (et probablement de classe) déjà présents. Si, dans le cas des musiques traditionnelles grecques, mais aussi de la danse hip hop¹ ou d'un autre domaine artistique comme le cirque², la scolarisation d'apprentissages jusque-là informels soutient une féminisation de la pratique, c'est parce que l'entrée dans l'école est inédite et se fait par une structure tout autant inédite. Alors que ces configurations ne peuvent faire disparaître les rapports sociaux dans l'apprentissage, elles autorisent néanmoins que ces rapports sociaux, et notamment les rapports de genre, se rejouent et se recomposent. Plus que la seule entrée dans l'école, c'est donc ici la simultanéité de la scolarisation de la musique traditionnelle, de l'ouverture des ESM et de l'importation des méthodes informelles d'apprentissage qui contribuent à comprendre la féminisation de la pratique instrumentale par la scolarisation.

¹ Sylvia FAURE, *op. cit.*, 2007.

² Marine CORDIER, *op. cit.*

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie a permis de situer l'accès de femmes à l'apprentissage d'instruments traditionnels dans un contexte socio-historique et un contexte institutionnel. Les transformations de l'apprentissage des instruments classiques et des instruments traditionnels tout au long du 20^{ème} siècle ont été accompagnées d'un mouvement de féminisation des élèves, bien que plus précoce et plus marqué pour la musique classique. L'étude de l'entrée et de l'institutionnalisation de l'enseignement de la musique traditionnelle dans et par l'enseignement secondaire spécialisé a montré les particularités de cette scolarisation. Cette entrée s'est inscrite dans une nouvelle institution d'enseignement musical, les ESM, qui sont des écoles secondaires spécialisées et non des écoles de musique sur le mode des conservatoires. À l'occasion de la création de ces nouvelles institutions, la musique traditionnelle est enseignée en parallèle, aux côtés, de la musique classique qui connaissait jusqu'alors un monopole de l'enseignement institutionnel de la musique depuis plus d'un siècle. Les ESM ont ainsi impulsé la diffusion de l'apprentissage des instruments traditionnels auprès de milliers d'élèves ces trente dernières années, la création de centaines de postes d'enseignant.e.s, la création d'un marché de l'interprétation et d'un public et, enfin, la création de départements du supérieur spécialisés en musique traditionnelle. En outre, l'engagement des filles dans la pratique d'instruments traditionnels, à travers son enseignement dans ces écoles secondaires, a permis de comprendre l'efficacité d'une socialisation quotidienne et collective à la pratique instrumentale pour l'accès des femmes à celle-ci.

Ces transformations des cadres d'apprentissage de la musique traditionnelle ont donc permis l'accès des femmes au jeu d'instrument. Si l'on ne dispose pas d'indicateurs statistiques précis sur la féminisation de cette pratique, des données permettent d'en mesurer l'ampleur et les limites. L'analyse des candidatures aux postes d'enseignant.e.s vacataires et contractuel.le.s des ESM entre 2010 et 2015 montre ainsi qu'un tiers des candidat.e.s pour les instruments traditionnels sont des femmes¹. Si ce chiffre souligne la place minoritaire des femmes, il témoigne aussi d'une féminisation doublement inédite. Du point de vue de la musique traditionnelle, il souligne combien le mouvement du renouveau et son ancrage dans le monde scolaire ont permis une réelle ouverture aux femmes de cette pratique historiquement réservée aux hommes (malgré quelques rares exceptions). Par ailleurs, du point de vue des mondes musicaux, il met en évidence un mouvement de féminisation plus

¹ Sur la construction de ce chiffre, voir l'Encadré 5 dans le chapitre 6.

rapide et conséquent par rapport à ce qu'ont connu d'autres musiques populaires. Cette féminisation inédite est néanmoins limitée, le milieu de la musique traditionnelle restant encore largement un monde d'hommes. Il s'agit alors d'interroger les ressorts de la transgression opérée par ces femmes à partir de leurs socialisations primaires et de leurs trajectoires dans le jeu d'instruments traditionnels.

DEUXIÈME PARTIE – TRANSGRESSIONS : DE L'ACCÈS DES FEMMES AUX CARRIÈRES D'INSTRUMENTISTES

La structuration de la scolarisation de la musique traditionnelle par les ESM a facilité l'apparition de vocations puis de carrières féminines dans une pratique auparavant exclusivement masculine. Si cette approche permet de comprendre l'introduction et l'institutionnalisation de la musique traditionnelle comme un élargissement de l'espace des possibles pour les filles – déjà très engagées dans l'apprentissage de la musique pendant l'adolescence -, elle n'explique pas pourquoi *certaines* filles se sont spécialisées dans la musique traditionnelle tant par les ESM que par d'autres voies d'entrée dans ce monde. Les femmes instrumentistes opèrent une véritable transgression de genre en s'engageant dans une spécialité instrumentale largement masculine. En décentrant le regard des contextes éducatifs et de leurs caractéristiques plus ou moins favorables aux filles, cette deuxième partie posera donc la question des profils des femmes instrumentistes et des éléments de leurs trajectoires qui éclairent ces parcours atypiques. Autrement dit, sous quelles conditions et grâce à quelles ressources des femmes sont devenues joueuses d'instruments traditionnels ?

Les travaux sur les femmes dans des milieux professionnels masculins et sur la féminisation de professions masculines ont exploré de diverses manières ces questions. S'intéressant d'abord aux conditions d'entrée dans le métier, ils ont en particulier souligné comment les socialisations primaires dotaient ces femmes de ressources spécifiques leur permettant de transgresser les normes de genre. Mais l'attention portée aux trajectoires professionnelles a aussi mis en lumière les différents obstacles rencontrés par ces femmes « minoritaires de genre » dans leurs milieux professionnels. Ceux-ci sont traversés par de puissantes normes de genre conférant des avantages aux hommes et avec lesquelles les femmes doivent composer pour parvenir à s'imposer.

L'analyse se centrera sur deux moments clés de ces trajectoires : la formation de la vocation et le maintien dans la pratique instrumentale. Dans un premier chapitre, nous allons voir comment se construit la vocation d'instrumentiste traditionnelle chez les femmes à partir du rôle joué par leurs socialisations familiale et scolaire et selon leurs dispositions de genre et de classe. Le chapitre suivant interrogera ensuite les normes de genre spécifiques à ce milieu professionnel et analysera les modes d'accès et de maintien dans la profession pour des femmes.

CHAPITRE 4 – LA CONSTRUCTION SOCIALE D’UNE VOCATION ATYPIQUE

La « vocation des musiciens » est analysée par Pierre François¹ comme un « processus collectif » impliquant, dans une formation de musique classique, des « acteurs du processus vocationnel » que sont les parents et/ou les enseignant.e.s. Il définit la « vocation » comme « un long processus par lequel un acteur, souvent sans s’en rendre compte, endosse un projet que d’autres parfois définissent pour lui et qui sourd toujours de la composition d’interactions complexes, informelles et multiples, avec le collectif d’acteurs – enseignants, compagnons de formation, premiers employeurs, parents, etc. – qu’il croise au cours de ses années de formation »². Cette analyse issue d’une enquête sur l’insertion professionnelle des sortants de conservatoires³ insiste sur la multiplicité des acteurs et des influences qui permettent à certains individus de décider de devenir musicien.ne.s professionnel.le.s. Le contexte de formation étant dans ce cas la musique classique, les trajectoires des enquêté.e.s ont une temporalité relativement homogène : la vocation à la musique classique se construit à travers une socialisation dans les conservatoires à partir de l’enfance et de l’adolescence et sur un temps relativement long. Pour le jeu d’instruments traditionnels, les parcours d’apprenti.e.s instrumentistes sont plus diversifiés puisque le temps et les parcours de formation sont beaucoup moins codifiés et offrent une plus grande palette de configurations possibles. Certain.e.s, par exemple, ne débudent la pratique instrumentale de la musique traditionnelle qu’à l’âge adulte. De plus, la distinction des temps de formation et d’insertion dans le travail est moins marquée que pour la musique classique : l’insertion professionnelle peut débiter avant la fin de la formation ou très rapidement après. Une formation qui s’avère souvent plus courte que celle de la musique classique⁴.

Analyser sociologiquement la construction de la « vocation »⁵, vue comme un processus qui conduit à envisager la pratique artistique comme un métier et un projet

¹ Pierre FRANÇOIS, « La vocation des musiciens : de l’illumination individuelle au processus collectif », in Didier DEMAZIÈRE, Charles GADÉA (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p. 165-174.

² *Ibid.*, p. 173.

³ Pierre FRANÇOIS, *Les trajectoires d’insertion professionnelle des sortants de conservatoire*, Rapport de recherche pour le ministère de la Culture DEPS, Paris, 2005.

⁴ Cette diversité des parcours d’apprentissage et cette atténuation de la frontière entre formation et insertion dans l’emploi sont caractéristiques des musiques populaires. Voir Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004, p. 219.

⁵ À la suite du travail pionnier de Charles Suaud, la vocation est ici envisagée comme une construction sociale et fait désormais partie des catégories d’analyse de la sociologie des arts (Charles SUAUD, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978). Cette approche permet de mettre à distance l’*illusio* au

professionnel, suppose d'en identifier les différentes étapes. Dans le cas de femmes pratiquant des instruments de musique traditionnelle, historiquement réservés aux hommes, il s'agit en particulier de comprendre les ressorts sociaux de cette vocation transgressive. De ce point de vue, la sociologie du genre et du travail a largement interrogé les ressources spécifiques des femmes accédant à des métiers historiquement masculins. Outre l'importance des ressources scolaires ou sociales puis, au cours de la carrière, de l'appui d'un « mentor » et/ou du conjoint, certaines recherches ont souligné les effets de la socialisation familiale sur les trajectoires de ces femmes¹. S'intéressant aux trajectoires d'ingénieures, Catherine MARRY a, par exemple, montré comment ces femmes ayant transgressé les normes de genre avaient bénéficié d'une éducation égalitaire, de l'estime intellectuelle du père et de la transmission par les mères du goût pour les sciences². Ces travaux invitent ainsi à regarder du côté des dispositions acquises au cours des socialisations familiales et scolaires pour comprendre des trajectoires sociales de transgression de genre, que celles-ci s'affirment dès l'adolescence ou qu'elles se construisent à l'âge adulte.

Ce chapitre entend donc analyser les « ingrédients de la transgression »³ des femmes instrumentistes de musique traditionnelle pour saisir le processus de construction d'une vocation atypique. Il s'agira d'abord de comprendre comment, en dépit d'une socialisation largement conforme aux normes de genre quant aux pratiques culturelles et de loisirs, certaines filles acquièrent des dispositions à la transgression durant leur enfance. La transmission paternelle du goût pour la musique, voire de sa pratique instrumentale, et/ou le soutien du couple parental permettent également à certaines de consolider leur trajectoire vocationnelle. Deux modes de construction de la vocation sont ensuite identifiés à partir du moment et du contexte du début de l'apprentissage d'un instrument traditionnel : la socialisation scolaire devient pour les unes un cadre d'élargissement de l'espace des possibles genrés ; l'investissement individuel dans une vocation, en-dehors du cadre scolaire, permet à d'autres d'échapper à leurs destins de genre et/ou de classe. Enfin, la résistance ou les

fondement des champs de l'art (Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992).

¹ Voir par exemple Anne-Marie DAUNE-RICHARD, Catherine MARRY, « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations 'masculines' de BTS et DUT industriels », *Formation emploi*, n° 29, 1990, p. 35-50, Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *L'excellence scolaire une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999, Christine MENNESSON, « Être une femme dans un sport 'masculin'. Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 69-90, Geneviève PRUVOST, *op. cit.*, Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011.

² Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004.

³ Nous reprenons l'expression à Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *op. cit.*, p. 184-186.

réticences des parents à voir leurs filles s'engager professionnellement dans la musique devient un marqueur de l'affirmation de la vocation et de son aspect transgressif en termes de genre.

1. Des ressources « discrètes » à la transgression de genre

Différentes recherches ont souligné l'existence d'une socialisation familiale de genre « inversée » chez les femmes accédant à des professions ou des pratiques majoritairement masculines. En effet, si des femmes transgressent à l'âge adulte les normes de genre par le choix de leur métier ou de leurs pratiques sportives ou artistiques, c'est en raison d'une socialisation primaire lâche, distante, voire oppositionnelle aux normes de genre. Christine Mennesson montre par exemple que les footballeuses ont acquis des « dispositions sexuées 'inversées' » en accompagnant leur père dans leur passion ou en étant insérées dans des groupes de pairs masculins¹. Dans le cas des femmes instrumentistes de musique traditionnelle, on constate au contraire une socialisation familiale en matière de pratiques culturelles largement conforme aux normes de genre. Néanmoins, ces expériences et le modèle maternel s'avèrent doter ces filles de ressources « discrètes » à la transgression de genre.

a. Une socialisation « de fille »

L'enfance des enquêtées est marquée par des pratiques culturelles « de fille » : 26 sur 28² ont suivi des cours de musique classique et/ou de danse. L'entrée dans l'apprentissage musical se fait pour la plupart des musiciennes par des cours d'instruments classiques conformes à leur sexe³. Comme beaucoup d'autres filles habitant dans des grandes villes, elles commencent des cours de musique soit au primaire, soit au début du collège : c'est le cas de 21 des 28 enquêtées, dont certaines ont appris plusieurs instruments. Elles sont ainsi 14 à avoir déjà pris des cours de piano, cinq des cours de guitare classique, quatre à avoir fait de

¹ Christine MENNESSON, *op. cit.*, 2004, p. 69-90. Voir également Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007.

² Nous ne disposons pas de l'information pour deux des enquêtées qui ont été très allusives sur leur enfance malgré nos relances.

³ Sur la question du sexe des instruments, voir chapitre 1 et chapitre 6.

l'initiation à la flûte à bec en vue d'apprendre un instrument à vent, deux des cours de flûte traversière, l'une d'entre elle s'est spécialisée en flûte à bec et une autre a fait du violon. En revanche, elles ne sont que deux – parmi les 4 qui ont commencé par la flûte à bec – à avoir pris des cours d'instruments moins conformes à leur sexe et leur socialisation de fille, l'une ayant appris le cor et l'autre le hautbois. Dans les deux cas, ce choix est néanmoins lié à l'intervention ou la proposition d'un.e enseignant.e au conservatoire puisque la première voulait apprendre le violoncelle et la seconde la flûte traversière. Par ailleurs, certaines ont également pris des cours de danse classique ou de danses folkloriques, qu'elles ont arrêtés pendant le collège. Parmi les sept qui n'ont pas pris de cours de musique classique étant enfant, les pratiques laissent également voir une grande conformité aux normes de genre. Cinq filles n'ont suivi aucun cours de musique mais ont fait de la danse classique et/ou des danses folkloriques durant de nombreuses années. Enfin, deux filles seulement ont directement commencé leur apprentissage musical par un instrument de musique traditionnelle et ce dès l'enfance.

Ce constat de conformité initiale aux rôles sexués confirme les résultats des études sur les loisirs pendant l'enfance¹. L'apprentissage de la féminité pour les filles ou de la masculinité pour les garçons passe en effet par les loisirs initiés ou proposés par les parents et par les pairs, conduisant plus de filles que de garçons à faire de la musique classique et quasi-exclusivement des filles à faire de la danse pendant l'enfance². Certaines d'entre elles, notamment parmi celles qui ont suivi des cours de danse classique, identifient clairement ces pratiques aux socialisations de filles : « maman était folle de sa petite fille, un peu de ballet, un peu de gymnastique, un peu de conservatoire », raconte Kyriaki. Ou encore, Fotini qui, revendiquant de mettre en scène sa féminité dans son jeu d'instrument, s'exclame : « j'ai fait du français, du piano et du ballet ! On n'aurait pas dit, pendant plusieurs années on n'aurait pas dit, mais maintenant ça commence à me revenir ». Le fait que la quasi-totalité des musiciennes de l'enquête aient eu des pratiques féminines, particulièrement en matière d'apprentissage musical ou artistique, montre que, contrairement aux sportives dans des sports masculins par exemple, leur entrée dans une pratique instrumentale socialement masculine

¹ Sylvie CROMER, « Vies privées des filles et des garçons : des socialisations toujours différentielles ? », in Margaret MARUANI (dir.), *Femmes, genre et sociétés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 192-199, Martine COURT, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017, p. 100-104.

² Sylvie OCTOBRE, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 55-76, Christine MENNESSON, « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, 2011, p. 87-110.

n'est pas le produit de dispositions sexuées « inversées »¹ acquises pendant l'enfance ou l'adolescence.

b. La construction d'un rapport conflictuel à la norme : l'expérience de la musique classique

Si ces premières indications sur leur socialisation familiale confirment que l'enfance est un véritable « laboratoire du genre »², il est cependant nécessaire d'interroger plus avant les parcours dans l'apprentissage musical de ces filles pour déceler les facteurs qui ont permis leur éloignement, voire leur transgression des normes de genre en matière de pratique instrumentale.

D'abord, si 24 des 30 musiciennes rencontrées évoquent l'apprentissage d'un instrument classique à un moment de leur trajectoire d'apprentissage musical, leur investissement dans le temps et leur engagement dans la pratique est très variable. Seules sept femmes ont suivi une scolarité au conservatoire de musique classique jusqu'au diplôme tandis que deux d'entre elles ont continué leur formation dans le supérieur. Beaucoup ont au contraire arrêté au début de l'âge adulte après avoir fait plusieurs années de cours pendant leur scolarité. Quelques autres, enfin, ont fait pendant l'enfance ou l'adolescence des tentatives mais n'ont pas poursuivi longtemps l'apprentissage d'instruments classiques.

A posteriori, une grande partie d'entre elles, qu'elles aient pris des cours de musique classique pendant un an ou pendant dix ans, se positionnent contre la « méthode du conservatoire » ou de la « musique classique ». Incontestablement, ce discours est en lien avec leur position d'instrumentistes traditionnelles au moment de l'entretien. L'opposition aux méthodes d'enseignement des conservatoires est en effet constitutive des milieux des musiques populaires et traditionnelles dans les pays européens, même quand l'apprentissage de ces dernières s'en rapproche par la scolarisation³. Néanmoins, ce discours se comprend aussi par les nombreuses expériences négatives des premiers apprentissages en musique classique, les poussant souvent à abandonner. Les raisons de ces abandons tiennent en effet à

¹ Christine MENNESSON, *op. cit.*, 2004, p. 69-90.

² Sylvie CROMER, Sandrine DAUPHIN, Delphine NAUDIER, « L'enfance, laboratoire du genre », *Cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 5-14. Voir également Anne DAFFLON-NOVELLE, « D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte : synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons », in Anne DAFFLON-NOVELLE (dir.), *Filles et garçons. Socialisations différenciées ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 361-391.

³ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*, p. 147 et p. 176-218, Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2013.

la méthode d'enseignement et/ou au contenu des cours reçus. Celles qui se plaignent le plus du contenu, généralement jugé inadapté à leurs envies, sont les élèves de guitare. Toutes racontent – y compris celle qui est allée jusqu'au bout de sa formation au conservatoire – que l'enseignement de la guitare classique « n'a rien avoir » avec ce qu'elles imaginaient, ni avec ce qu'elles souhaitaient apprendre. Bien que toutes initiatrices de ce désir d'apprendre la guitare, elles se sont trouvées confrontées à un apprentissage lent et technique alors qu'elles rêvaient d'apprendre à jouer rapidement des accords pour accompagner des chansons, grecques ou étrangères (anglophones généralement) et jouer dans des groupes d'ami.e.s. Les expériences d'Alexandra et Vassiliki mettent en lumière ce désenchantement vécu dans les cours de guitare en conservatoire :

« En cinquième ou sixième année du primaire j'ai commencé à demander, je voulais apprendre la guitare. Mais mes parents ne m'y inscrivaient pas. Après avoir insisté, tu vois comment c'est quand un enfant veut quelque chose il l'obtient de toute façon et... j'ai commencé les cours de guitare classique au conservatoire de mon quartier. J'ai continué pendant plusieurs années mais moi je voyais la guitare comme un truc 'je prends la guitare avec mes amis et on joue ensemble'. Mais la guitare classique n'a pas ce côté-là. En fait, il faut plusieurs années de cours pour apprendre les accords de base et pouvoir jouer quelques chansons, du coup j'ai commencé à m'ennuyer. Et en général, je suis pas trop fan du classique, à cause des partitions et tout ça, ça m'ennuie terriblement. Du coup j'ai arrêté la guitare, au bout de cinq ans j'ai arrêté les cours. Bon, et j'ai commencé à faire de la guitare toute seule. Et je suis passée de la guitare classique à la guitare grecque et la guitare électro-acoustique. »

Alexandra, joueuse de *lavta*

« L'attente par rapport à la guitare c'était d'apprendre à jouer des accords. Pour accompagner des *laïka*, pas de *laïka* non, des chansons quoi, un peu style *Neo Kyma*¹ et tout ça. Mais l'enseignement... comment dire, l'enseignement était différent, au départ il fallait commencer par faire des exercices, après jouer des pièces de compositeurs espagnols surtout, construire un répertoire classique. Mais bon... la guitare me plaisait

¹ *Neo Kyma* est un sous-genre musical des années 1960 qui ressemble au style *folk* états-uniens. Ce sont principalement des chansons sous formes de ballades, chantées en solo avec l'accompagnement d'une guitare. KOSTIS KORNETIS, « Neo Kyma », in David HORN, John SHEPHERD, Paolo PRATO (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 523-524.

quand même. Mais j'avais une prof, elle n'était pas vraiment la personne qui allait pour faire aimer l'instrument. »

Vasiliki, joueuse de *neï*

Pour beaucoup d'enquêtées, c'est la rudesse et la dureté des cours de piano qui sont mises en avant pour critiquer l'apprentissage en conservatoire. Les cas les plus extrêmes de rejet concernent trois femmes dont les enseignant.e.s de piano les frappaient ou leur faisaient peur, à l'image de ce qu'a vécu Anastasia.

« A. : Ensuite ils [mes parents] m'ont inscrite au conservatoire en piano et la prof elle me tapait. Elle avait des cheveux courts et elle me tirait les cheveux et au bout de deux ans j'ai arrêté parce que je ne voulais plus la voir.

R. : C'était quand ça ?

A. : En troisième ou quatrième année du primaire, je crois. Pendant un an et demi environ. Et ensuite je ne voulais plus... en fait je voyais le piano et je partais. Je n'allais pas dans le salon parce qu'il y avait le piano. J'évitais le salon. Et... j'ai arrêté du coup. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Cette inscription au conservatoire par ses parents pour apprendre le piano a constitué un traumatisme et un échec pour Anastasia qui, vers 8 ou 9 ans, associe son enseignante et les violences physiques qu'elle lui inflige à l'instrument lui-même, qu'elle évite de croiser dans sa propre maison, et plus largement à la musique. Quand, trois ans plus tard, son père lui propose d'aller à l'ESM, elle lui répond « De la musique ? Tu vas pas bien ou quoi ? ». Fille de deux parents diplômés du supérieur et héritière d'un père très attaché aux traditions musicales locales, au point d'en devenir un des rares ethnomusicologues spécialistes de sa génération en Grèce, elle s'y est finalement inscrite et est devenue musicienne professionnelle. Cependant, tous les styles musicaux qu'elle a investis ont toujours été inspirés par des mélodies traditionnelles et elle ne s'est jamais spécialisée dans la musique classique.

Magda, issue d'un milieu de classes populaires, commence également tôt, vers 5 ans, à prendre des cours de piano mais arrête par « peur » de l'enseignante.

« Ah, oui, avant [le *santouri*] j'avais essayé d'apprendre le piano... mais c'était sans succès parce que la prof, alors que je voulais apprendre, elle a dû me décourager et moi un jour je n'ai plus voulu y aller parce que j'avais peur d'elle. »

Magda, joueuse de *santouri*

Si son récit ressemble à celui d'Anastasia, elle a supporté moins longtemps l'enseignante qui lui faisait peur, ce qui lui a probablement permis de commencer dès l'année suivante les cours de *santouri*. Enfin, Aggeliki a failli arrêter à plusieurs reprises à cause d'un enseignant qui la tapait.

« A. : Oui, donc il [son père] nous [elle et ses deux frères aînés] a inscrit tout petits au conservatoire en nous disant 'la musique est ce qui va vous être utile plus tard'. Moi j'ai commencé des cours de piano, de la théorie, tu vois comment c'est le conservatoire quoi.

R : Et tu aimais ça le conservatoire ?

A : Euh... j'aimais ça oui, même si j'ai eu un prof de piano à un moment qui me tapait et... il y a eu plein de fois où j'ai voulu arrêter à cause de ça. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

Si elle a poursuivi sa formation au conservatoire pendant dix ans, c'est principalement parce qu'elle n'est pas restée l'élève de l'enseignant qui la frappait, ayant « eu quatre enseignants en tout ». De plus, ses deux frères aînés y allaient également et son père était très engagé dans des pratiques musicales auxquelles il a aussi initié ses trois enfants. Mais elle reparle de cette expérience qui l'a marquée quand elle raconte son rapport avec le professeur de *kanonaki* qu'elle a eu à partir de 21 ans.

« Au piano j'étais face à la partition, j'avais la partition et il fallait la jouer au détail près. T'étais enfermée dans la partition. Et si tu faisais une erreur, tu te prenais une gifle sur la main [elle fait le geste avec le son de la claquette sur une de ses mains] et un 'encore !'. Au *kanonaki* c'était bien. T. me passait une partition et il me disait 'apprends à la jouer'. Moi je la jouais et ensuite quand je voyais dessus des notes longues je rajoutais un ou deux coups de plectre pour mieux compter. Et il ne me disait rien, je me suis dit 'ah, ici c'est bien, il ne dit pas... il ne tape pas'. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

Si certaines arrêtent l'apprentissage de la musique classique au cours de leur enfance en raison d'expériences négatives, d'autres le cessent à cause d'aléas de la vie. Athina a fait six ans de piano mais a arrêté suite à un déménagement de courte durée à l'étranger. Si elle en garde un bon souvenir et en fait un récit positif, elle raconte aussi les gestes de réprimande corporelle accompagnant cet apprentissage.

« A. : J'aimais bien le piano. Je veux dire que je travaillais sans qu'on m'y oblige ou...

R. : Et ton enseignant était bien ?

A. : Oui, oui bon, très bon. Dans le sens sévère.

R. : Sévère parce qu'il te demandait de beaucoup travailler ?

A. : Plutôt du genre à te faire des tapes 'tac, tac, tac' sur la tête si tu ne jouais pas bien.

Un homme très vif, mais ça ne me dérangeait pas. »

Athina, joueuse de *klarino*

Ces quatre cas, et plus largement la plupart des trajectoires d'apprentissage, illustrent donc comment la socialisation musicale genrée ne se déroule pas toujours sans heurts. Si l'inscription à des cours de musique classique dans des conservatoires contribue *a priori* à une socialisation de genre attendue pour des filles, l'expérience de ces cours se révèle bien plus ambivalente. Les récits négatifs, voire traumatisants, de ces apprentissages permettent en effet d'identifier la construction d'un rapport conflictuel, à défaut d'oppositionnel, à certaines pratiques « pour les filles ».

c. Des modèles de mères atypiques

Les travaux sur les femmes musiciennes d'orchestres¹, sur l'implication parentale dans les loisirs culturels des enfants² ou sur les femmes normaliennes scientifiques³ ou ingénieures⁴ ont montré l'importance du soutien de la mère à l'investissement des filles dans ces pratiques transgressives. La figure de la mère « empêchée », qui reporte sur sa fille son aspiration professionnelle contrariée, ou très investie dans l'éducation de sa fille est emblématique de ces soutiens maternels. Pourtant, l'engagement de la mère dans l'inspiration

¹ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2007 et Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011.

² Sylvie CROMER, *op. cit.*, p. 195-197.

³ Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *op. cit.*

⁴ Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004.

ou le suivi de l'apprentissage musical de sa fille n'apparaît que très rarement dans les récits des musiciennes rencontrées. Seule Elsa rapporte le soutien et l'engagement de sa mère dans son projet d'apprentissage d'un instrument de musique traditionnelle.

La relation mère-fille, et son rôle dans la transgression des normes de genre, peut également être interrogée sous l'angle du modèle de « féminité » que les mères ont été pour les filles, dans la lignée de travaux comme ceux de Catherine Marry sur les ingénieures¹. On constate ainsi que les mères, sans s'engager activement dans le soutien à des pratiques de genre transgressives, transmettent un rapport distancié aux normes de genre. En effet, on note d'abord que parmi les mères des musiciennes rencontrées plus de deux-tiers d'entre elles sont actives, qu'elles exercent des métiers qualifiés ou non qualifiés. Or, dans un pays comme la Grèce où le taux d'emploi féminin est parmi les plus bas d'Europe (d'environ 30 % dans les années 1960 et de 45 % au plus dans les années 2010²), cela correspond à une surreprésentation des femmes actives par rapport à la population grecque. Sans perdre de vue que les calculs de taux d'emploi ne mesurent pas le travail au noir ou le travail de soutien familial de certaines femmes qui peuvent travailler dans le commerce ou le bureau de leur mari ou de leur famille³, cette part de mères actives parmi les enquêtées reste significative. À cette particularité qui peut être un moteur pour les filles, par l'existence d'une norme familiale de travail féminin qui n'est pas majoritaire parmi les familles grecques, s'ajoute une seconde particularité relative aux métiers exercés par ces mères. En effet, puisque l'analyse porte sur ce qui peut constituer un obstacle ou à l'inverse une possibilité permettant à des filles de s'engager dans une pratique et une profession auparavant masculines, on remarque que parmi les mères actives mais chez l'une d'entre elles qui est inactive, les études poursuivies, les professions exercées ou les conditions d'exercice de la profession sont elles-mêmes atypiques du point de vue du genre.

D'abord, uniquement trois des trente mères sont enseignantes (deux sont institutrices et une enseignante du secondaire), alors même que l'enseignement est une voie de

¹ *Ibid.*, p. 143-144. Voir également le rôle de la mère « cheffe de famille » dans les vocations de policières. Geneviève PRUVOST, *op. cit.*, p. 27.

² Voir les données de l'OCDE et pour une situation comparée de tous les pays de l'UE, Margaret MARUANI, Danièle MEULDERS, « Genre et marché du travail dans l'Union européenne », in Margaret MARUANI (dir.), *Travail et genre dans le monde*, Paris, La Découverte, 2013, p. 204-214.

³ Au sujet de la structure de l'emploi féminin et de l'analyse du taux d'emploi des femmes en Grèce pendant les décennies 1960 à 1980, période d'entrée dans le marché du travail des mères des musiciennes rencontrées, voir : Yiota KRAVARITOU-MANITAKIS, *L'emploi des femmes en Grèce*, Commission des Communautés Européennes, 1982 et Haris SYMEONIDOU, « I exeliki tou oikonomika energou plithysmou ton gynaikon stin Ellada : 1961-1981 [L'évolution de la population active des femmes en Grèce : 1961-1981] », *Epitheorisi koinonikon erevnon*, n° 63, 1986, p. 293-317.

professionnalisation fréquente des femmes de classes moyennes et supérieures. Cette rareté peut s'expliquer en partie par le fait que, malgré une surreprésentation des classes moyennes et supérieures parmi les instrumentistes, le métier d'instrumentiste n'implique pas nécessairement l'excellence scolaire, à l'inverse des femmes ingénieures ou normaliennes scientifiques¹. Autrement dit, une socialisation familiale transmettant une bonne connaissance des pratiques et hiérarchies scolaires, souvent assurée par des mères enseignantes, n'est pas nécessaire pour l'accès aux carrières d'instrumentistes.

D'autre part, parmi les mères diplômées du supérieur, cinq sont ingénieures (architectes ou agronomes), deux ont fait des études d'économie et une de mathématiques. Ces choix d'orientation scolaire font de ces mères, appartenant à des générations où les études scientifiques étaient très majoritairement masculines, des figures transgressives. Par exemple, si l'architecture est la spécialité d'ingénieur² qui s'est féminisée la première et le plus rapidement, l'une des mères architectes fait partie des 13,7 % de femmes diplômées de la décennie 1940-1949 tandis que les autres font partie de promotions où les femmes représentaient environ un tiers des diplômé.e.s³. De même, parmi les rares mères enseignantes, on trouve une certaine « atypie » par rapport à la norme féminine. La seule qui enseigne dans le secondaire est professeure de mathématiques, alors que les femmes représentent environ 25 % des enseignant.e.s de mathématiques de manière presque constante de 1977 à 2000 mais sont plus des 50 % de l'ensemble du corps enseignant du secondaire et environ 77 % des enseignant.e.s de lettres pendant la même période⁴. Enfin, si les femmes enseignantes sont souvent dans des couples où le conjoint a un statut-socioprofessionnel plus élevé, faisant du métier enseignant un métier « d'appoint » qui prolonge les qualités maternelles des femmes, les configurations des parents des enquêtées font transparaître un autre modèle. Dans deux des trois cas, les conjoints de ces femmes sont également enseignants, atténuant le caractère féminin de ce modèle professionnel maternel.

Enfin, parmi les métiers les plus traditionnellement et statistiquement féminins se trouvant à des niveaux plus bas de l'échelle sociale comme employée, infirmière ou femme de ménage, les mères des musiciennes de l'enquête ont souvent des horaires décalés et donc une présence physique à la maison moins constante pendant l'enfance ou l'adolescence de leurs

¹ Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *op. cit.*, Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004.

² En Grèce, la formation d'architecte est intégrée dans les cursus d'ingénieur.e.s. Un diplôme d'architecte-ingénieur.e est décerné.

³ Pour ces données, voir Konstantinos CHATZIS, « Les femmes ingénieurs en Grèce (1923-1996) : la féminisation croissante d'une profession en crise », *Travail, genre et sociétés*, n° 4, 2000, p. 93-115.

⁴ Katerina DALAKOURA, Sidiroloua ZIOGOU-KARASTERGIOU, *op. cit.*, p. 149-153.

enfants. Ainsi, une mère infirmière à l'hôpital assure des gardes, une autre dite en grec « exclusive » assure les fonctions de garde malade en horaires décalés, tandis qu'une employée de l'équipe technique d'un quotidien national travaille l'après-midi et en soirée pour le bouclage du journal. De même, une mère travaille dans une compagnie d'assurances et se déplace au domicile des client.e.s et futures client.e.s à horaires décalés, parfois le matin, parfois l'après-midi ou en début de soirée.

Toutes ces mères ont donc en commun le fait d'être ou d'avoir été des « atypiques » ou des « minoritaires de genre ». De fait, étudier dans les départements d'architecture, de mathématiques, d'agronomie ou d'économie et donc avoir en amont choisi la filière scientifique au lycée, leur donne l'expérience d'être parmi une majorité d'hommes pendant leurs études et, pour beaucoup, dans leur profession. De même, les mères qui travaillent en dehors du foyer en après-midi ou soirée dans la semaine sont minoritaires parmi les femmes et les mères grecques. Elles sont également moins présentes pendant les heures où leurs enfants sont à la maison et prennent donc moins en charge l'accompagnement du travail scolaire ou des activités extra-scolaires, laissant notamment à leurs filles plus d'autonomie de mouvement. Ces situations montrent des déplacements opérés par la mère à l'égard des normes de genre et des normes associées au rôle de mère qui créent un environnement de socialisation familiale pour les filles avec un modèle maternel « atypique ».

Le cas d'Eleni, au milieu de la trentaine au moment de l'entretien et mère de deux enfants, illustre l'autonomie et l'indépendance que cette situation lui a permis d'avoir. Elle est la fille unique d'un plombier et d'une employée de bureau travaillant l'après-midi. Elle a l'habitude de jouer dans son quartier, dans la rue avec ses ami.e.s. Vers 7 ou 8 ans, au milieu des années 1980, elle entend parler dans le groupe d'enfants avec lequel elle joue de l'ouverture d'un conservatoire municipal dans le quartier.

« En grandissant, vers 8 ans, 7 ou 8 ans, j'ai appris qu'une école de musique allait ouvrir dans mon quartier. C'était une école municipale. Je jouais dehors dans le quartier, parce qu'à l'époque on jouait encore dans la rue. Maintenant ça ne se fait plus ça. Et donc on descendait dans la rue pour jouer avec les copains et je ne sais plus comment quelqu'un a dit 'vous avez entendu, il y a une école de musique qui va ouvrir, c'est une école municipale', 'ah, et on y fait quoi?', 'c'est gratuit en plus'. Je me suis dit 'c'est gratuit ? Génial !' et j'y suis allée. Je n'ai rien dit à personne. Rien. Mon père travaillait et ma mère aussi donc j'ai pensé que c'était inutile de les informer. Je me suis dit qu'il ne

fallait pas laisser passer une telle occasion. Du coup, j’y suis allée, je suis entrée, je devais avoir l’âge de ma fille aujourd’hui. Je rentre et je dis ‘bonjour, me voilà’. On m’a dit ‘que veux-tu ?’ et j’ai répondu ‘je veux m’inscrire à l’école de musique’. Là on m’a dit ‘ah, si tu veux t’inscrire on a besoin que ta mère soit là.’, j’ai dit ‘ça va être compliqué parce que ma mère elle travaille’ et on m’a dit ‘d’accord, mais quelqu’un doit venir signer pour ton inscription, tu ne peux pas t’inscrire toute seule. Il faut que ta maman ou ton papa signe’. J’ai dit ‘ma tante peut signer ?’, je savais qu’elle était disponible et qu’elle serait chez elle. Bon, ils n’étaient pas convaincus mais comme ils ont vu que j’étais décidée, ils ont accepté que ma tante vienne. Du coup, j’ai vite ramené la sœur de mon père et du coup mes cousines aussi s’y sont inscrites. [...] Bon après il m’ont passé un papier pour que ma maman le signe. »

Eleni, joueuse de *lavta* et flûtes traditionnelles

Cette scène qui se déroule à Athènes montre comment la figure de la mère qui travaille en dehors de la maison et tard dans la journée permet à sa fille de prendre l’initiative de décider d’aller s’inscrire en cours de musique sans en informer ses parents. À son arrivée à l’école de musique, c’est la personne à qui elle s’adresse qui demande à voir sa maman. On peut voir ici simultanément un « rappel à l’ordre » de la norme maternelle par l’institution et une distance incorporée à cette norme par Eleni.

Les trajectoires scolaires et professionnelles des mères offrent ainsi aux filles des modèles distancés des normes de genre. Si les familles investissent leurs filles d’attendus, en termes de comportements et de pratiques, en particulier artistiques, largement conformes aux normes de genre, elles les dotent donc également de ressources, transmises discrètement, leur permettant de contester ces normes.

2. Entre transmission paternelle et soutien parental

La socialisation primaire peut donc doter les filles de dispositions discrètes à la transgression de genre, par l’expérience contrastée de l’apprentissage de la musique classique et/ou par des modèles de mères atypiques. Les investissements parentaux, conjoints ou séparés, et la socialisation musicale familiale permettent également d’éclairer les conditions de construction d’une vocation musicale d’instrumentiste traditionnelle. Les enquêtes sur les musicien.ne.s en France ont montré l’importance des héritages familiaux dans l’entrée dans la

profession. Ces héritages sont compris comme des héritages directs, pour les filles ou fils de musicien.ne.s¹ qui deviennent musicien.ne.s, ou comme des héritages en capitaux sociaux. Philippe Coulangeon montre qu'en France on retrouve une surreprésentation d'enfants de cadres supérieurs parmi les musicien.ne.s interprètes mais un héritage direct plus prononcé parmi les musicien.ne.s de musique savante (13 %) que chez les musicien.ne.s de musique populaires (4 % en moyenne et 5 % pour la catégorie « musiques traditionnelle/musique ethnique/musique du monde »)². Néanmoins cet héritage direct semble jouer plus pour les femmes que pour les hommes dans les musiques populaires puisque 8 % d'entre elles sont filles de musicien.ne.s contre 4 % des hommes³. Dans notre enquête, aucune musicienne n'a des parents musiciens professionnels et uniquement trois ont des pères musiciens amateurs et impliqués dans la pratique de musiques proches de la musique traditionnelle.

Néanmoins, lorsqu'au cours de leur récit biographique elles retracent leur rapport à la musique depuis l'enfance ainsi que leur parcours d'apprentissage musical, les femmes rencontrées évoquent spontanément le rôle joué par leur famille, et en particulier leur père, dans la transmission du goût pour la musique, et spécifiquement pour la musique traditionnelle. Par ailleurs, l'engagement dans la pratique musicale est soutenu par leur père, leur mère ou leurs deux parents indistinctement. Les parents comme une unité, porteurs d'un investissement commun dans le projet de leur fille, apparaissent dans 12 récits, le père principalement ou uniquement dans huit, la mère dans quatre et, enfin, le frère dans un. Trois autres récits⁴ se construisent uniquement autour de la mise en avant d'un choix personnel, évacuant le rôle des parents du récit des débuts. On voit donc ici se dessiner majoritairement une construction de la vocation atypique par une transmission paternelle et/ou un investissement conjoint des deux parents.

a. Une transmission par les pères

Si en matière de pratiques culturelles des filles, les transmissions sont généralement le fait de la mère, Christine Mennesson remarque « l'exception des pères musiciens, impliqués

¹ Bernard LEHMANN, *op. cit.*, notamment dans le chapitre 2, p. 41-79.

² Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004, chapitre 3 « 'Rebelles' et 'héritiers'. Logiques sociales de la vocation et de la formation », p. 109-155, et tableaux 13 et 14.

³ *Ibid.*, tableau 15, p. 113.

⁴ Des données sur le sujet manquent dans deux des entretiens.

dans la transmission directe de leur passion »¹. Cette transmission d'une passion paternelle pour la musique à sa fille, allant souvent jusqu'à l'investissement dans son apprentissage musical, a également été mise au jour pour les cas de trajectoires de filles ou femmes pratiquant des instruments considérés comme masculins étudiées par Catherine Monnot et Hyacinthe Ravet². Dans notre enquête, s'il n'y pas d'héritages directs de la position professionnelle d'instrumentiste, les entretiens font apparaître le rôle majeur des pères dans la transmission de la vocation musicale. En effet, pour un peu plus d'un quart des enquêtées, la référence exclusive en matière musicale est le père, jouant parfois d'un instrument, qui affiche un goût marqué pour la musique traditionnelle, la musique populaire grecque (*laïko*) ou est grand amateur d'un répertoire rare et spécifique. Parmi les premières joueuses d'instrument traditionnel, Vasiliki, née dans les années 1960 dans une famille de classe supérieure, raconte ainsi :

« Oui, bon, je vais te dire comment ça s'est fait. Mon père, il aimait la guitare, euh, il écoutait de la guitare flamenco en fait, bizarrement. C'était un peu curieux ça pour l'époque, parce que, vraiment, qui écoutait de la musique folk et tout ça ? En tout cas il avait un tourne disque et il écoutait du flamenco et comme ce style lui plaisait il avait acheté une guitare. Moi je devais avoir 7 ou 8 ans. Bon, on n'y avait pas vraiment prêté attention à l'époque à la guitare. Je dois te dire qu'il y avait aussi dans la famille mon frère qui était un peu plus âgé. Mais je me souviens qu'à une fête d'anniversaire à l'époque, un copain de classe de mon frère avait une guitare avec lui et il jouait. Bon qu'est-ce qu'il jouait à cet âge, je sais pas. Et ça m'a fascinée en quelque sorte. Et pendant l'été de... je devais avoir environ dix ans, je prenais la guitare toute seule et je commençais à jouer des petits morceaux. Sur une seule corde évidemment mais je trouvais les intervalles et je copiais des mélodies. Donc, quand mes parents ont vu mon intérêt, ils m'ont proposé de m'inscrire au conservatoire à l'automne. »

Vasiliki, joueuse de *neï*

Cette socialisation enfantine auprès de son père est décisive dans le parcours de Vasiliki. La passion paternelle pour un style musical rare pour le contexte grec de l'époque, prolongée par l'achat de vinyles de flamenco, puis d'une guitare, la prédispose à l'éclectisme

¹ Christine MENNESSON, *op. cit.*, 2011, p. 98.

² Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2007, p. 61-63, Catherine MONNOT, *op. cit.*, p. 101-103.

cosmopolite caractéristique des classes supérieures¹. Cette guitare deviendra le premier instrument d'apprentissage de sa fille, qui par la suite, enseignera quelque temps la guitare classique pendant ses études d'architecture. Cette socialisation primaire ne la convertit cependant pas immédiatement en instrumentiste traditionnelle. C'est à travers sa rencontre avec la musique de Ross Daly, puis avec lui-même à 22 ans, que ce tournant s'opèrera : construisant une nouvelle passion, elle s'engage dans l'apprentissage du *outi*, puis du *neï*. Sa découverte d'un petit milieu qui à l'époque écoute et joue de la musique inspirée de traditions locales, de la musique savante ottomane mais aussi des musiques traditionnelles d'autres pays, rappelle en effet la passion de son père pour le flamenco. On voit donc à travers cette homologie entre la passion du père et le parcours de sa fille le rôle central de la transmission paternelle. La mère n'apparaît dans le récit que pour montrer que les deux parents lui ont proposé l'inscription au conservatoire.

Pour d'autres, le père joue un rôle de transmission directe du goût pour la musique traditionnelle et la pratique instrumentale. Anastasia, dont le père a une pratique en amateur de jeu d'instruments avec ses amis et qui s'est trouvé très impliqué dans le milieu des *paradosiaka* et de la musique traditionnelle dans les ESM, s'inscrit dans un cas d'héritage presque direct et une transmission réussie de père en fille.

« A. : Donc, mon premier rapport à la musique c'était par mon père. Il jouait du *mpouzouki*, du *violi*, des trucs comme ça quoi, de la guitare. Ils étaient un groupe d'amis et ils jouaient. Il avait fait l'École Polytechnique et ils étaient un groupe de l'université et ils jouaient ensemble. Donc voilà j'écoutais des choses comme ça. [...]

R. : Et ta mère ?

A. : [...] Bon, ma mère ça l'intéressait aussi la musique, pas de manière intensive non plus... mais elle a été mariée à mon père, donc ils étaient plutôt d'accord sur la musique. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

¹ La sociologie de la culture a montré depuis les années 1990 que les classes supérieures se caractérisaient par l'« omnivorisme » (Richard A. Peterson) ou l'« éclectisme » (Olivier Donnat) dans leurs consommations culturelles, notamment musicales. Cf. Richard A. PETERSON, « Understanding audience segmentation : From elite and mass to omnivore and univore », *Poetics*, vol. 21, n° 4, 1992, p. 243-258, Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994. Cette diversification des goûts conserve néanmoins un fort caractère distinctif en opérant une sélection « éclairée ». L'expression de goûts cosmopolites relève de ces formes d'éclectisme distinctif caractéristique des classes supérieures. Sur ce point, voir notamment Philippe COULANGEON, *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011, p. 143-149.

Cette transmission paternelle rappelle l'influence sur les femmes clarinettes de pères musiciens amateurs dont le rêve aurait été de devenir professionnels : « incontestablement, ce rêve paternel aura été pour elles un facteur d'éclosion et d'affirmation de la vocation »¹.

La présence d'instruments appartenant au père dans les maisons dans lesquelles grandissent ces filles est souvent déterminante. C'est le cas, par exemple, de Vasiliki, Anastasia et Olga. Elles ont toutes les trois un frère mais qui ne s'engage pas aussi fortement qu'elles dans la musique et dans la passion du père. Cela ne dépend pas de leur place dans la fratrie puisque qu'Anastasia est l'aînée alors que Vasiliki et Olga sont les cadettes. Il semblerait que les pères ne différencient pas leurs enfants garçons ou filles par rapport au partage et à la transmission de leur amour de la musique. Cela met les trois filles en position de pouvoir apprendre un instrument, voire pour Anastasia et Olga un instrument traditionnel, en bénéficiant du statut de « garçon défaillant »² de leurs frères par rapport à la passion paternelle.

Enfin, le cas de Dimitra est l'unique référence explicite à la mère comme ayant inspiré l'amour de la musique au moins indirectement. Elle se souvient de son enfance, marquée par l'absence de son père qui, quand il rentrait à la maison, « regardait la télé et dormait ». Alors que sa mère, ayant grandi à l'étranger et n'ayant pas de famille à Athènes, aimait « voyager » en écoutant de la musique.

« Moi j'ai grandi... le meilleur moment c'était pour moi d'écouter ma mère pendant qu'elle faisait le ménage ou la cuisine et... son repos, son évasion du quotidien c'était de mettre des chansons de *laïko* de l'époque comme Mosholiou, Zampetas ou Marinella et tout ça. Je me souviens à quel point elle avait l'air heureuse. À quel point elle s'évadait quand elle s'asseyait et elle chantait en fermant les yeux. Son quotidien était dur, elle était venue en Grèce, avait eu des enfants mais n'avait personne ici. »

Dimitra, joueuse de *neï*

Il s'agit là d'une pratique d'écoute musicale qu'on peut appeler « d'évasion » à l'instar de certaines lectures³ permettant à des femmes d'échapper à leur quotidien et leur rôle de femme et de mère. Pour Dimitra, cette image du bonheur de sa mère provoqué par l'écoute de la musique contribue à la valorisation de la musique comme activité.

¹ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2007, p. 64.

² Anne-Marie DAUNE-RICHARD, Catherine MARRY, *op. cit.*, p. 45.

³ Viviane ALBENGA, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 101-108.

Le soutien ou la socialisation familiale à la pratique musicale ou à l'amour de la musique ne se limite pas aux parents, ni à la famille nucléaire. Certaines musiciennes rencontrées ont d'autres membres de leur famille qui apprennent la musique ou qui sont musicien.ne.s amateurs. Les frères, sœurs ou cousin.e.s qui font également de la musique créent un environnement favorable au maintien dans l'apprentissage instrumental et à l'apprentissage du jeu en groupe. De plus, les frères ou sœurs ainé.e.s sont souvent pour les cadettes des initiateurs ou initiatrices de goûts musicaux et leur font découvrir dès l'enfance des répertoires écoutés par les adolescent.e.s, participant ainsi à un élargissement précoce des goûts musicaux. Que ce soit par la pratique ou par les goûts, les ainé.e.s participent à la socialisation musicale précoce des plus petites, qui acquièrent ainsi des dispositions favorables à l'affirmation de la vocation musicale. Stella et Elsa cumulent ces ressources familiales favorisant cette vocation. Toutes les deux s'inscrivent au conservatoire à la suite de leurs grandes sœurs et de leurs cousin.e.s, Stella évoquant la « jalousie » envers ses sœurs comme moteur et Elsa l'envie de faire « comme » son cousin pour expliquer son choix d'instrument. De plus, l'oncle d'Elsa, dont le rêve était de devenir musicien, est un multi-instrumentiste amateur et autodidacte qui transmet sa passion et ses encouragements à ses enfants et ses nièces. L'oncle et la tante de Stella sont musicien.ne.s de *laïko* amateurs – lui joue au *mpouzouki* et elle chante -, et animent les repas de famille dominicaux. Les cas de « familles musicales » ou de familles de musiciens facilitent ainsi l'entrée et le maintien dans l'apprentissage musical, donnent accès aux jeunes apprenties à des savoir-faire implicites et informels et multiplient les occasions de jouer en groupe souvent absentes des premières années d'apprentissage instrumental en conservatoire.

b. Un soutien familial

Au-delà de la transmission, les travaux sur les trajectoires professionnelles féminines atypiques ont mis en évidence le rôle des encouragements des parents¹. Mais concernant les loisirs culturels et les devoirs, l'implication des mères est régulièrement constatée comme plus importante, sauf dans certains cas de transmissions entre le parent du même sexe que l'enfant,

¹ Anne-Marie DAUNE-RICHARD, Catherine MARRY, *op. cit.*, 1990, p. 40-41, Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 132, Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *op. cit.*

c'est-à-dire entre père et fils ou entre mère et fille¹. Pourtant, dans notre enquête, le projet de la fille est soutenu par le père ou les deux parents, mais jamais uniquement par la mère.

Les cas de pères qui soutiennent² la pratique de leurs filles le font, comme dans d'autres enquêtes sur l'accès des femmes aux métiers d'hommes l'ont soulevé, en ne s'opposant pas à l'intérêt de leur fille pour l'apprentissage d'un instrument, ou un style de musique, considéré comme masculin. Ce rôle de soutien est particulièrement fort dans les cas d'une transmission père-fille, que le père joue d'un instrument ou simplement qu'il « chante très bien ». Les pères sont ainsi ceux qui cherchent à trouver et acheter un instrument de musique traditionnel pour leur fille, ceux qui paient l'instrument alors que leur fille est déjà adulte, ou encore ceux qui amènent leur fille en voiture pour les cours ou concerts. Le cas d'Olga (cf. Encadré 4) est paradigmatique du rôle du père dans la transmission, mais aussi dans l'investissement dans la trajectoire d'apprentissage. Olga est issue d'une famille de petits fonctionnaires, père agent portuaire et mère infirmière. La musique traditionnelle est très présente durant son enfance : ses deux parents en écoutent, son père joue « un peu de *mantolino*, un peu de *mpouzouki* » et il y a des instruments dans le logement familial. Son père l'amène dans un centre culturel de l'église près de chez eux avec son frère pour apprendre la *kritiki lyra*, instrument masculin de la musique crétoise, et non pas les danses folkloriques qui sont également enseignées dans ce centre. Très rapidement, Olga manifeste le souhait d'apprendre un autre instrument traditionnel, le *laouto*, et son père l'inscrit. Ce soutien paternel est d'autant plus significatif que le professeur propose à Olga un « instrument plus petit », comme le *mantolino*. Cette réassignation de genre classique, le *mantolino* étant « plus féminin », est facilement contournée par Olga grâce au soutien affiché de son père pour son choix. Enfin, le père suit la scolarité musicale de sa fille de la même façon que les mères de la plupart des musicien.ne.s tel qu'elles le racontent dans d'autres enquêtes³ : faire les trajets, suivre les cours ou l'avancement de leur enfant ou chercher un instrument.

Cet investissement paternel exceptionnel explique largement qu'Olga soit parmi les rares femmes rencontrées qui a commencé, pendant l'enfance, directement par l'apprentissage

¹ Sylvie CROMER, *op. cit.*, p. 196, Sylvie OCTOBRE, *op. cit.*, 2010, Christine MENNESSON, *op. cit.*, 2011, p. 95-98.

² Voir à ce sujet Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004, p. 116-119, sur l'apport des travaux qui s'appuient sur les récits de vie à propos de ce soutien paternel, ainsi que Maria ZOGRAFAKI, *Koinonikes poreies gynaikon apo ti meionotita tis Thrakis. O rolos tis ekpaideusis [Trajectoires sociales de femmes de la minorité musulmane de Thrace. Le rôle de l'éducation]*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2011, notamment p. 118-129.

³ Catherine MONNOT, *op. cit.*, p. 75-79.

de la musique traditionnelle, sans passer par un cours de piano au conservatoire. De même, elle est l'une des rares à avoir commencé à jouer en public très jeune avec son enseignant qui très rapidement « l'envoie » jouer à sa place lorsqu'il ne peut pas honorer ses engagements. Cette socialisation professionnelle si précoce et rare (parce qu'elle n'est pas accompagnée de l'entrée dans un groupe) s'explique là encore par cet important investissement paternel qui donne à Olga la possibilité d'avoir une grande assurance de ses choix très jeune.

Encadré 4 De père en fille, l'histoire d'Olga

« O. : Bon, écoute, depuis que je suis petite, en général à la maison on écoute beaucoup de musique. Mon père vient de Crète, ma mère d'Épire donc... ils écoutaient tous les deux des chansons traditionnelles, l'un crétoises, l'autre épirotes. Bon, des *laïka* aussi bien sûr, de la musique grecque en fait pour la plupart. Bon, mon père jouait aussi en amateur, un peu de *mantolino*, un peu de *mpouzouki*, et on avait des instruments à la maison. Donc j'imagine que c'est ce qui m'a incité en premier lieu. Euh, en grandissant il a commencé à me montrer quelques petits trucs par exemple au *mpouzouki* ou au *mantolino*, et du coup, si je me souviens bien, vers 7 ou 8 ans environ je pouvais jouer des mélodies simples sur ces instruments à cordes.

R. : Et vous alliez en Crète ou en Épire à l'époque, vous écoutiez là-bas aussi...

O. : Ah, oui, pendant nos vacances on allait aux villages, donc aussi là-bas on écoutait toutes ces musiques traditionnelles. Dans des fêtes [*glentia*]... bon bref, et mon père il voyait que j'avais une tendance... que j'étais plutôt douée. Et une année, par hasard, c'était l'année d'après je crois, je devais avoir entre 8 et 9 ans, bon une *lyra* [*kritiki*] s'est trouvée chez nous par le biais de mon grand-père. Lui il vadrouillait beaucoup, il était botaniste, rien à voir, bon en tout cas il débarquait à n'importe quel moment à Athènes, il restait quelques jours chez nous et il repartait. C'est le père de mon père, hein. Donc, une de ces fois où il est venu, il avait acheté une *lyra* pour lui, pour passer son temps, non pas qu'il savait jouer. Il faisait juste *ntourou*, *ntourou*, *ntourou*, bref et en partant il l'a laissée à mon père. Et du coup mon père s'est mis en tête d'apprendre à jouer la *lyra*, mais il s'est aussi mis en tête que mon frère et moi apprenions aussi.

R. : Vous êtes deux enfants ?

O. : Oui, j'ai un frère, il a un an et demi de plus que moi.

R. : Et il fait lui aussi de la musique ?

O. : Non, lui il en fait pas vraiment, enfin un peu moins que moi je dirais. C'est juste qu'il y avait cette ambiance chez nous. Bref, donc mon père nous a pris tous les deux et nous a amené prendre des cours. Et lui aussi il a commencé les cours. Mon frère a donc

pris quelques cours mais moi... je n'ai pas ressenti d'attrait pour la *lyra*. Alors que je l'aimais bien comme instrument mais je ne sais même plus si j'ai pris plus d'un cours.

R. : Et ces cours ça se passait où ?

O. : Près de chez nous il y avait une église qui avait un centre culturel et là-bas il y avait des cours d'instruments, de danses folkloriques... donc il y avait quelqu'un qui enseignait la *lyra* aussi et c'est là qu'on a commencé. Mais à côté du cours de *lyra*, il y avait quelqu'un qui enseignait le *laouto*, c'était dans la salle d'à côté. Donc moi en y allant j'ai entendu le *laouto* de près comme ça, en vrai, parce qu'avant c'était qu'à la radio ou sur des cassettes, mon père avait des cassettes à l'époque, et j'ai beaucoup aimé le son. Du coup... je vais voir mon père et je lui dis 'papa, je ne veux pas apprendre la *lyra*, je veux apprendre le *laouto*'. Il m'a dit 't'es sûre ?' et je lui ai répondu 'oui'. Et c'est comme ça qu'on est allé trouver un *laouto*, bon avant on est allé voir l'enseignant pour le lui dire, et lui il m'a mis un *laouto* entre les mains et je lui ai joué un morceau facile, de ceux que mon père m'avait appris. Évidemment j'étais trop petite à l'époque et je n'arrivais pas bien à le tenir, je me rappelle que l'enseignant m'a demandé si j'étais sûre de vouloir apprendre le *laouto*, si je ne voulais pas plutôt apprendre le *mantolino*, parce que c'est plus petit comme instrument et que je pouvais le tenir. Et je lui ai dit 'non, je ne veux pas de *mantolino*'... et voilà comment j'ai commencé les cours.

R. : Et là t'as eu ton premier *laouto* ?

O. : Oui... bon, mon père a commencé à chercher... pour trouver un instrument et tout ça, et il a trouvé un vieux ici à Monastiraki qui lui a dit que son fils en faisait, et du coup il avait quelques instruments dans sa boutique. Du coup mon père a pris le premier qu'il a vu, il l'a amené à la maison et on s'est rendu compte qu'il était cassé à un endroit, donc nous l'avons ramené à la boutique. Le monsieur nous en a donné un autre à la place qui était ok, bon il était d'occasion, relativement bon marché pour un instrument, mais bon c'était mon premier donc on s'est dit pas besoin de dépenser trop d'argent. Et finalement c'est le *laouto* avec lequel je joue encore aujourd'hui. Je n'en ai pas encore changé, bon je n'ai pas vraiment d'argent pour en changer. Enfin. Donc, à l'époque j'ai commencé à prendre des cours et j'avançais assez vite.

[...] Bon, mon père m'a beaucoup soutenue, par exemple les premières années il m'amenait en cours, il restait lui aussi écouter le cours, euh... il a cherché pour les instruments et tout ça. Mais bon il n'y avait pas vraiment les moyens chez nous pour... et c'est pour ça que je n'ai pas encore de deuxième instrument. Bon là-dessus, je peux dire, qu'ils [mes parents] auraient pu me soutenir un peu plus et ils ne l'ont pas fait. »

Olga, joueuse de *laouto*

Nous avons vu que les mères assuraient très peu le rôle de transmission de la musique. Mais le rôle maternel apparaît bien plus souvent comme faisant partie du soutien parental à la pratique musicale. En effet, le soutien conjoint des deux parents comme entité, évoqué comme « mes parents » en entretien, est également très souvent mentionné. Les parents sont désignés ensemble comme soutien concret, et notamment financier, dans la poursuite des études musicales ou l'achat des instruments. Parfois, dans ces récits le père et la mère apparaissent de manière distincte et jouent chacun.e un rôle singulier, laissant entrevoir un partage sexué de la participation des deux parents dans l'éducation musicale de leur fille. Ainsi, si Stella évoque la valeur que représente la musique pour ses parents, c'est avec sa mère qu'elle va s'inscrire au conservatoire ou changer de conservatoire alors que c'est son père qui cherche parmi ses connaissances une personne pouvant lui ramener de Turquie un instrument pour sa fille alors élève dans une ESM.

Bien qu'un seul cas s'apparente à un investissement « sacrificiel »¹ parental tel que le décrit Joël Laillier pour la danse classique, il permet de mettre en évidence le rôle du couple parental. Dans l'enquête de Joël Laillier sur l'Opéra le « sacrifice » s'explique par l'adhésion de la part des parents à une institution ancienne, légitime et à rayonnement national. Dans le cas de Fotini, qui va vivre à Athènes pour trouver un meilleur professeur, le dévouement des parents ne tient pas tant au prestige d'une institution qu'au prestige social de la capitale en termes éducatifs et culturels. En effet, la famille concernée, composée de deux filles, de leur père et de leur mère, habite dans une ville de province. Les parents inscrivent leurs deux filles au conservatoire de la ville et quand l'ainée s'inscrit à l'ESM de la ville, elle continue les cours de piano qu'elle a commencés au conservatoire. Grâce à l'enseignement de la musique traditionnelle au collège et à l'ouverture d'une « scène musicale » dans sa ville où des musicien.ne.s du milieu des *paradosiaka* et du *entehno* viennent se produire, elle décide qu'elle veut apprendre le *kanonaki*.

« F. : Oui, en deuxième année de lycée j'ai dit à mon père 'si tu veux, on peut aller les samedis à Athènes pour que je prenne des cours. J'ai trouvé le prof. Je me suis organisée. Tu m'amèneras ?' »

R. : Tu devais acheter un instrument aussi ?

¹ Concernant l'investissement parental dans la scolarité des *petits rats* de l'Opéra, Joël Laillier utilise le terme « sacrificiel » parce qu'il « touche à toutes les sphères de la vie familiale, qu'il s'agisse des choix d'habitation, des choix budgétaires, de la vie de couple, de la vie professionnelle et du temps de la famille ». Joël LAILLIER, « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011, p. 59-83, p. 63.

F. : J'avais déjà acheté l'instrument. Je leur avais demandé de m'en acheter un et je l'essayais toute seule. Et comme ça j'ai commencé à aller... tous les samedis, ils m'amenaient à Athènes. On a fait ça pendant un an, ma sœur faisait pareil avec son instrument. Après un an comme ça, je lui ai dit... je lui ai sorti un nouveau plan... en terminale... 'il faut qu'on aille à Athènes, ce n'est plus possible...' et, on est allées à l'ESM à Athènes. [...] On y est monté [à Athènes] ma sœur et moi et ma mère faisait des allers-retours. La plupart du temps elle était à Athènes avec nous.

R. : Ton père était resté dans votre ville d'origine ?

F. : Oui. Ma mère était déjà à la retraite donc... elle était avec nous mais ne pouvait pas être avec nous tout le temps non plus. Mais je leur dois vraiment. Tout ce qu'ils ont fait... »

Fotini, joueuse de *kanonaki*

L'extrait explicite l'investissement parental, coûteux en argent, en temps et par rapport à la vie de couple et à la vie familiale. Si les deux parents s'investissent pleinement dans ce projet, leurs filles s'inscrivent dans un processus d'autonomisation imposant ainsi la nécessité de prendre des cours à Athènes dès le lycée pour l'une, le collège pour la seconde, puis de déménager même sans la présence continue de leurs parents.

3. Les ressorts sociaux de la vocation

La rencontre avec le ou les instruments et l'entrée en formation dans la musique traditionnelle se font selon deux modes distincts : soit comme un choix proposé ou imposé par une institution de formation, dans ce cas les ESM ou le TEI de musique populaire et traditionnelle, soit comme un parcours individuel de poursuite d'un goût pour un instrument ou un style musical. Dans le cadre de l'enquête, la majorité des musiciennes qui ont construit un parcours individuel commencent leur formation à l'âge adulte, alors que la majorité de celles qui ont découvert les instruments traditionnels *via* l'institution de formation sont mineures au moment de leurs débuts dans l'apprentissage. Ces deux parcours de formation s'appuient alors sur deux processus distincts de construction de la vocation.

a. La construction de la vocation par l'école

Pour celles passées par les ESM ou le TEI, l'institution scolaire transforme la pratique musicale, facilitée par la socialisation et le soutien familial, en vocation professionnelle. L'encadrement scolaire de l'apprentissage des instruments traditionnels est en effet l'occasion de faire naître la vocation atypique, mais aussi d'ouvrir des perspectives de professionnalisation, d'autant plus que les élèves bénéficient de ressources acquises dans leur socialisation familiale pour opérer cette transgression.

Le passage par les ESM permet d'abord l'incorporation d'un ethos de *musicienne instrumentiste* avant d'ouvrir l'espace des possibles à la musique traditionnelle. Le rôle de l'institution scolaire, lieu de découverte des instruments traditionnels pour la majorité, est particulièrement fort pour ces enquêtées, entrées jeunes dans le monde de la musique traditionnelle (pour elles, l'âge médian de début de l'apprentissage d'un instrument traditionnel est de 12 ans). Les dix anciennes élèves des ESM, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage et de construction de la vocation marqué par son caractère multiple et collectif. De plus, elles découvrent la musique traditionnelle dans le sens large donné par les ESM à ce terme, c'est-à-dire la théorie de la musique byzantine, les chants traditionnels grecs, la musique savante ottomane et les musiques urbaines d'Asie Mineure. Elles évoluent dans un contexte de pratique musicale quotidienne, et souvent collective, de différents styles musicaux ; elles apprennent et jouent de la musique classique, de la musique traditionnelle et parfois d'autres musiques populaires. Cette exposition à différents styles musicaux à l'adolescence est renforcée par la fréquentation des conservatoires qui permet à celles qui optent pour l'apprentissage d'un instrument traditionnel à l'ESM de continuer l'apprentissage d'un instrument classique au conservatoire (ou inversement). Ainsi sept d'entre elles ont pris en dehors de l'école des cours de musique classique ou de musique traditionnelle. Enfin, trois sur dix n'ont pas terminé leur scolarité à l'ESM qu'elles ont fréquentée au collège, mais ont continué les cours de musique traditionnelle et/ou classique de manière intensive au lycée. Socialisant à la pratique et la théorie musicale sur un modèle éclectique, la scolarité dans les ESM construit ainsi une vocation musicale qui ressemble à celle des musicien.ne.s classiques ou d'autres métiers d'interprètes comme les danseurs et surtout les danseuses, dont « les instances de formation

prennent en charge le ‘dressage’ des corps dès le plus jeune âge »¹. Si pour la danse ou la musique classique la formation peut commencer dès l’enfance, c’est pendant l’adolescence que les élèves des ESM se familiarisent avec et se socialisent à la musique traditionnelle. Elles acquièrent des capitaux divers, développent un goût transversal et éclectique, des connaissances savantes académiques sur divers styles musicaux, se socialisent à la performance scénique et développent des réseaux par leurs enseignant.e.s et leurs camarades de classe ou par la participation à des ensembles musicaux, construisant ainsi un *ethos* de *musiciennes* mais aussi de *musiciennes instrumentistes*². La spécialisation vers la musique se concrétise également dans leurs choix d’études supérieures puisque trois d’entre elles ont étudié la musicologie après le lycée, deux sont parties à l’étranger étudier l’instrument classique qu’elles apprenaient pendant leurs scolarité et quatre ont continué à suivre des enseignements en conservatoire et ont entrepris d’obtenir un diplôme de musique byzantine.

Dans cette formation musicale générale, la rencontre avec la musique traditionnelle et ses instruments est vécue très positivement. Comme analysé dans le chapitre 3, les filles manifestent de l’attirance pour « tous ces instruments » et « toutes ces intervalles » et sont conquises par la motivation de leurs jeunes enseignant.e.s enthousiasmant.e.s. En privilégiant un style musical moins prestigieux et en s’engageant dans une pratique instrumentale historiquement masculine, les filles réalisent néanmoins une double transgression par la conversion à la musique traditionnelle. Cette double transgression s’opère alors selon des ressources spécifiques. En premier lieu, les ressources sociales, et notamment le capital culturel, qui caractérisent les familles des enquêtées passées par les ESM valorisent l’éclectisme culturel et autorisent cet engagement dans un style musical moins légitime. Mais en tant que fille, ce sont surtout les configurations familiales qui éclairent ces trajectoires de formation d’une vocation atypique. On constate en effet que 8 des 10 anciennes élèves d’ESM occupent une position de « garçon manquant » dans leur famille, identifiée par Isabelle Lasvergnas comme une ressource essentielle pour les femmes dans les carrières scientifiques³ : parce qu’elles sont filles uniques ou parce que leur(s) frère(s) ne répond(ent) pas aux aspirations parentales de maintien ou d’amélioration du statut social, ce sont elles qui

¹ Gisèle SAPIRO, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, p. 4-11, p. 8.

² Marc Perrenoud décrit ce processus pour l’entrée dans la pratique des musiciens ordinaires : « la modalité d’écoute transversale est déjà largement tournée vers la musique en train de se faire et, même si on a des idiomes de prédilection, en passant à l’acte il va surtout s’agir de devenir *musicien instrumentiste* ». Dans le cas que nous étudions ici, c’est l’école qui construit cet environnement de l’écoute et rapidement de la pratique « transversale ». Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007, p. 24.

³ Isabelle LASVERGNAS, « Contexte de socialisation primaire et choix d’une carrière scientifique chez les femmes », *Recherches féministes*, vol. 1, n° 1, 1988, p. 31-45.

endossent ce rôle. Cette position de « garçon manquant », repérée dans différents travaux¹, est observable par le fait qu'elles sont filles uniques ou dans des fratries uniquement féminines. Faute de fils pour assurer l'héritage musical et/ou le maintien du statut social, elles remplissent cette fonction familiale à travers l'engagement dans la pratique instrumentale traditionnelle. Le cadre scolaire contribue alors tout autant à façonner la vocation atypique qu'à activer les dispositions individuelles aux transgressions de genre, d'autant que l'école ouvre des perspectives de professionnalisation. L'expérimentation précoce du jeu fréquent en groupe, en répétition ou en public, entre pairs² permet notamment d'envisager une carrière de musicienne professionnelle ou amatrice³.

Sur plusieurs points, le parcours des quatre étudiantes du département de musique populaire et traditionnelle du TEI d'Épire à Arta diffère de celui des anciennes élèves des ESM, même si leur apprentissage d'un instrument traditionnel est aussi un résultat de leur scolarité. Elles sont nées entre 1980 et 1988, deux sont issues des classes populaires, et les deux autres des classes moyennes. Moins dotées socialement mais surtout scolairement que les élèves des ESM, elles « ont été orientées » plus qu'elle ne se sont orientées vers ce département, pour reprendre l'expression de Nicolas Divert concernant les orientations des filles en lycée professionnel dans les filières de la couture *versus* l'inscription en école supérieure de stylisme⁴. En effet, si l'on voit une inversion par rapport aux études dans les métiers de la couture entre orientation volontaire dans le secondaire, en ESM, et involontaire dans le supérieur, au TEI, cela tient à la hiérarchisation sociale des formations entre les institutions de formation générales et techniques ou professionnelles. Les ESM étant des écoles secondaires générales, leur recrutement social est plus élevé que le TEI qui est une institution de formation supérieure technique. Après la fin de leur scolarité en lycée général, les résultats des quatre femmes au concours national d'entrée à l'université ne leur a permis d'intégrer que le TEI. Le système d'entrée à l'université en Grèce permet en effet d'affecter

¹ Voir par exemple Anne-Marie DAUNE-RICHARD et Catherine MARRY, *op. cit.*, Christine MENNESSON, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 118-121, Geneviève PRUVOST, *op. cit.*, p. 30.

² Sur le rôle des relations entre pairs au sein de l'école dans la construction de la vocation, voir Rémi DESLYPER, « Les conditions sociales d'une vocation tardive. Le cas des apprentis musicos des écoles de 'musiques actuelles' », *Sociétés contemporaines*, n° 111, 2018b, p. 97-124, p. 119-120.

³ Sur la façon dont l'école contribue à la construction de la vocation en facilitant la projection dans la professionnalisation, voir Pierre-Emmanuel SORIGNET, *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, La Dispute, 2010, p. 29.

⁴ Nicolas DIVERT, « Les formations aux métiers de la couture : des stéréotypes de sexe aux stéréotypes de sexualité », in Yvonne GUICHARD-CLAUDIC, Danièle KERGOAT, Alain VILBORD (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 71-82, p. 74.

les futur.e.s étudiant.e.s dans les filières et établissements de l'enseignement supérieur en fonction des résultats obtenus et des choix hiérarchisés. En bas de l'ordre du prestige, et donc du choix des candidat.e.s, les instituts technologiques sont pour la plupart parmi les départements auxquels on peut accéder avec des résultats au concours moins élevés que pour les départements universitaires¹.

Ainsi, les quatre musiciennes rencontrées passées par le département de musique populaire et traditionnelle du TEI d'Épire y sont entrées « par défaut », faute d'avoir obtenu de meilleures notes au concours d'entrée de l'université et une inscription dans un département parmi leurs premiers choix. C'est ce qu'expliquent Aggeliki et Despina :

« J'ai arrêté le piano parce que je voulais entrer en fac d'anglais et je faisais plein d'anglais à l'époque. J'en faisais pour obtenir le *proficiency*² et ensuite j'ai pris des cours pour préparer le concours pour la fac d'anglais mais heureusement, je n'y suis pas entrée ! Et je suis devenue musicienne. Parce que bon... bref, c'est à ce moment-là que j'ai arrêté le conservatoire, les études de musique classique, le piano, etc. et complètement par hasard, mais complètement par hasard je suis entrée au TEI, à Arta. C'était mon 31^{ème} vœu, moi je voulais faire la fac d'anglais. [...] Donc je passe le concours, je l'ai passé trois fois et je suis entrée la troisième fois au département de musique populaire et traditionnelle. Je ne savais pas ce que c'était comme département, où c'était, rien, rien. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

« En fait, c'était un hasard complet. J'étais au lycée et tout ça. J'ai passé le concours une première fois et je n'ai pas réussi en sciences de l'éducation où je voulais et la deuxième fois quand je l'ai repassé... en fait je n'ai eu que 9,98 sur 20 au lieu de 10 et je ne pouvais pas demander tous les domaines. Et finalement le département où je suis allée, à Arta c'était mon dernier choix. Comme c'était dans le domaine de l'enseignement où je

¹ Le système d'entrée à l'université en Grèce consiste en un concours sélectif d'entrée. Chaque lycéen.ne s'inscrit dans une filière à la fin du lycée et prépare ce concours. Selon la filière suivie (comme pour le baccalauréat en France) les épreuves du concours sont différentes. La filière conditionne les champs disciplinaires auxquels peut candidater le ou la lycéen.ne. Ainsi, *grosso modo* et malgré des réformes du système, si on est inscrit.e, par exemple, dans la filière littéraire, on peut candidater à des études de lettres, d'histoire, de droit, de langues étrangères, de sciences de l'éducation, etc. Néanmoins, comme il s'agit d'un concours, on intègre une formation universitaire selon les notes obtenues au concours et les vœux hiérarchisés exprimés par le ou la candidat.e. La hiérarchisation des vœux suit le plus souvent l'ordre du prestige et de l'offre et de la demande. Ainsi les départements qui requièrent les meilleurs résultats au concours sont le droit et les lettres pour la filière littéraire, la médecine pour la filière sciences et biologie et les départements d'ingénieurs pour la filière scientifique.

² Le *Cambridge English Proficiency* est un diplôme internationalement reconnu attestant un niveau supérieur en langue anglaise.

candidatais, je l'avais mis dans les vœux, mais je n'avais aucun rapport avec la musique, je l'avais mis comme ça. En fait, c'était une fille, une de mes enseignantes qui m'aidait à faire les vœux et je lui ai dit 'mets tous les départements dans le domaine de l'enseignement' et elle, elle m'a dit 'je te mets celui-là aussi, en dernier. Si jamais tu n'accèdes pas aux autres, tu pourras aller là-bas'. Et j'y suis allée finalement. »

Despina, joueuse de *nei*

Marina et Kyriaki, respectivement joueuses de *santouri* et de *kanonaki*, se sont aussi retrouvées à étudier dans ce département plus ou moins « par hasard ». Marina, qui souhaitait devenir orthophoniste, s'exclame au moment des résultats : « hors de question que j'aie dans ce département avec les *klarina* », les *klarina* étant une métonymie pour signifier les chants traditionnels, ruraux. Le mépris qu'elle a hérité de son père, qui détestait les *klarina*, se traduit d'abord par un refus d'y aller. Mais sa mère, qui avait insisté pour qu'elle inscrive ce département dans ses vœux afin d'avoir une inscription quelque part et ainsi continuer à être bénéficiaire de sa couverture sociale, l'encourage au moment des résultats en lui disant que ce sera un « département sympa ». Kyriaki est la seule qui souhaitait faire de la musique et met volontairement ce département parmi ces premiers vœux. Mais l'entrée dans ce département ne s'en fait pas moins par défaut : elle s'y inscrit car, contrairement aux quatre autres départements de musique et musicologie universitaires, l'entrée n'est pas conditionnée au passage d'épreuves de compétences en théorie musicale. N'ayant pas un niveau suffisant pour réussir les épreuves de spécialité musicale, Kyriaki a donc choisi de mettre ce département dans ses vœux, sans n'avoir jamais pratiqué la musique traditionnelle ou populaire – elle avait pris des cours de piano et avait participé à la chorale du conservatoire de la ville de province où elle a grandi.

Les quatre étudiantes de ce département étaient donc des élèves d'un niveau scolaire moyen au lycée et se sont retrouvées orientées par défaut dans un département où elles deviennent des apprenties instrumentistes traditionnelles, en vue de devenir enseignantes en ESM et/ou interprètes. Ainsi, elles deviennent musiciennes alors qu'elles avaient choisi la filière littéraire à la fin du lycée, une orientation conforme aux normes de genre, et qu'elles souhaitaient devenir institutrices, enseignantes de matières littéraires ou de langue étrangère ou orthophoniste. Ce destin social est retraduit par les enquêtées comme un « heureux hasard ». Pourtant, leur acceptation de l'affectation au TEI et leur entrée dans le département font suite à une socialisation familiale musicale intense : deux d'entre elles ont des pères montrant un investissement actif dans la musique, l'un comme parolier, l'autre comme

chantre à l'église et dans une chorale de chant byzantin ; une troisième est encouragée par sa mère à faire de la musique depuis qu'elle est enfant ; la dernière, enfin, a une mère qui fait de la danse folklorique et un père qui « sensible » à la musique. Par ailleurs, deux d'entre elles ont déjà pris plusieurs années de cours de piano, quand les deux autres ont suivi des cours de danse.

La scolarité participe alors largement à l'encadrement et la construction d'une vocation musicienne traditionnelle réactivant ces dispositions. Leurs années d'études dans un département spécialisé en musique traditionnelle et populaire avec un programme d'études prévoyant un cours d'instrument à tous les semestres et des cours d'ensembles musicaux, ainsi que des concerts de présentation, ressemblent de ce point de vue aux modalités d'apprentissage dans les ESM. Pour réussir à obtenir leur diplôme, elles mobilisent toutes diverses ressources, notamment financières, pour acheter leur instrument et compléter leur formation musicale, soit en s'inscrivant au conservatoire pour avoir une formation classique parallèle ou juste des bases en écriture musicale, soit dans des stages de musiques traditionnelles organisés l'été en Grèce. Elles reconvertissent progressivement des capitaux liés à leur socialisation genrée, comme le rapport à la musique par l'apprentissage du piano, ou l'expérience de la scène et de la performance sur scène acquise pendant leurs années d'apprentissage de la danse, dans la construction de leur nouvel *ethos* professionnel de musiciennes, enseignantes ou interprètes. En outre, la conversion à la musique traditionnelle est d'autant plus possible que le diplôme du TEI permet d'espérer atteindre leur objectif de devenir enseignante (dans les ESM). Pour les deux enquêtées d'origine populaire, la perspective de ce diplôme qui permet d'envisager l'ascension sociale espérée voire attendue par les familles, est un moteur important de leur engagement dans leurs études. Pour les deux autres anciennes élèves du TEI, l'existence d'un modèle professionnel maternel atypique (l'une en horaires décalés, l'autre dans un milieu masculin) soutient également l'engagement dans la pratique instrumentale traditionnelle.

L'imposition par l'institution de l'apprentissage d'un instrument traditionnel fonctionne ainsi, pour les élèves des ESM comme pour les étudiantes du TEI, comme un dispositif de production de la vocation. Pour les élèves des ESM, ce dispositif est avant tout un relai de la socialisation familiale et du soutien parental vers une vocation musicale à la fois large et spécialisée dans la musique traditionnelle. Si l'école permet en effet de se spécialiser en musique traditionnelle, c'est souvent en parallèle d'une pratique instrumentale classique et dans un processus de construction d'une vocation combinant connaissances théoriques et pratiques, dans une logique de multiplication des compétences. Elles peuvent ainsi être en

même temps flûtiste jazz et joueuse de *kanonaki*, ou obtenir un diplôme de chant lyrique au conservatoire et être joueuse confirmée de *saz*. Elles peuvent en plus obtenir un diplôme de musicologie et un diplôme de musique byzantine du conservatoire leur permettant d'enseigner dans les ESM. En revanche, la construction de la vocation est plus tardive et plus directement encadrée par l'institution scolaire pour les étudiantes du TEI. Opérant une conversion¹ souvent rapide vers un *ethos* de musicienne, elles se spécialisent dans l'apprentissage d'un seul instrument et dans les musiques grecques et de la région de l'est méditerranéen, d'un point de vue théorique, historique et ethnomusicologique. Cette formation leur offre alors un espace des possibles plus contraint, leur permettant de postuler après l'obtention de leur diplôme à des postes d'enseignant.e.s contractuelles (et non vacataires) dans les ESM et, de manière plus incertaine, de devenir instrumentiste professionnelle².

b. Le « coup de cœur pour un instrument » : échapper à son destin de genre et de classe

La « rencontre » avec l'instrument ou avec un morceau ou un enregistrement est le plus souvent le déclencheur du désir d'apprendre à en jouer dans les récits des 18 femmes n'ayant pas commencé leur apprentissage dans une ESM ou dans le TEI d'Épire. Chanteuse en amateur dans un groupe de musique populaire grecque avec son frère et un ami au moment du « coup de cœur », Maria s'accompagnait d'un *ntefi*, un tambourin sans membrane composé uniquement de cymbales, comme cela est souvent le cas pour les chanteuses. Elle avait entrepris des études de musique classique de chant et de piano à l'âge adulte et souhaitait poursuivre ces études quand elle a eu un grave accident de voiture qui l'a tenue immobilisée plusieurs mois.

« Et du coup ce rêve s'est donc terminé. Et au même moment, j'ai rencontré des musiciens originaires de pays arabes. Moi à l'époque quand je chantais je tenais le *ntefi* que tiennent toutes les chanteuses. Mais dans ce... dans un ensemble de musique arabe que j'ai connu, j'ai vu quelqu'un jouer du *rek*, le *ntefi* arabe. Et j'ai eu un choc. Je me

¹ Au sujet de l'utilisation de la notion de conversion en sociologie, voir Muriel DARMON, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in Claudine BURTON-JEANGROS, Christophe MAEDER (dir.), *Identité et transformation des modes de vie*, Genève et Zurich, Seismo, 2011, p. 64-84.

² Rémi Deslyper note que l'« absence de droit d'entrée formel » dans les « musiques actuelles » rend possible la conversion de « vocations tardives » en activité professionnelle (Rémi DESLYPER, *op. cit.*, 2018b, p. 106-107).

suis dit ‘voilà ! Ça s’est un instrument ! C’est pas un jouet qu’on tape un peu comme ça. Oui, c’est un vrai instrument’. Et je suis allée voir celui qui en jouait et je lui ai dit ‘montre-moi un peu’ et il m’a montré et j’en ai joué. Tout ce qu’il m’a montré je l’ai directement joué. Le lendemain il est venu, il m’a offert un *rek* et il m’a dit ‘je vais t’amener à mon professeur’. Et voilà comment j’ai commencé les percussions. »

Maria, joueuse de percussions traditionnelles

Pendant ses études de droit, Sofia avait cherché à apprendre, puis à fabriquer un *mpaglamadaki*, petit instrument à cordes pincées, sorte de petit *mpouzouki*. Elle écoutait beaucoup de *rempetiko* à l’époque et elle raconte que, comme d’autres représentant.e.s du milieu des *paradosiaka*, elle écoutait d’abord le *rempetiko* du Pirée le plus récent et qu’au fur et à mesure elle a commencé à écouter des chansons *mikrasiatika*, ou le *smyrnaiiko*, style musical antérieur mais proche du *rempetiko*. Plus proche des musiques traditionnelles, ce style nécessite des instruments plus orientaux, comme le *outi*, le *kanonaki*, le *santouri* et le *violon*, contrairement au *rempetiko* plus récent de la Grèce continentale où le *mpouzouki* est l’instrument phare, généralement accompagné d’une guitare.

« Donc comment j’en suis venue à la *lyra*. Pendant que j’étais à la fac... un jour un ami musicien classique qui habitait en province est venu me voir à Athènes quelques jours et il m’a dit ‘allons à un concert’. ‘Allons-y’ je lui ai répondu, ‘mais c’est quoi comme concert ?’, ‘se sont des Celtes et un musicien qui s’appelle Ross Daly qui joue des traditionnels [*paradosiaka*]’. Moi je n’avais jamais entendu ce genre de musique. Donc on y est allé et j’ai entendu la *lyra*. Et j’ai vraiment beaucoup, beaucoup aimé. Je n’avais jamais entendu des instruments comme ça, ni ce genre de musique qui maintenant que j’y pense n’était pas vraiment traditionnelle en fait. Mais je n’avais pas écouté de la musique traditionnelle non plus.

[...] La *lyra* m’avait tellement impressionnée que le lendemain je suis allée voir le luthier et je lui ai commandé une *lyra*, c’était vraiment un coup de foudre. Moi je ne connaissais pas les différences et lui il m’a demandé ‘quelle genre de *lyra* tu veux ? Crétoise ou d’Istanbul ?’ [...] et... c’est de cette manière que je me suis retrouvée avec cet instrument et dans ce style de musique. »

Sofia, joueuse de *politiki lyra*

La rencontre avec la musique traditionnelle opère alors comme une « révélation », à l’image de la description faite par Anne-Cécile Nentwig du « coup de cœur qu’ils [les

musiciens traditionnels français] ont eu pour leur instrument, ou l'attrait pour un instrument en particulier » et où « le choix de faire de la musique traditionnelle vient du fait qu'il y a une association entre le répertoire joué et l'instrument »¹. En effet, les récits du coup de cœur ou de la rencontre avec un instrument sont fréquents, contrairement à ce que l'on a vu à propos de l'expérience des élèves des ESM. Cette rencontre motive la recherche d'un.e enseignant.e et d'un instrument puis la poursuite dans la pratique. Contrairement aux musiques populaires contemporaines comme le rock où c'est souvent le goût pour le répertoire et le partage entre amateurs-auditeurs qui devient le support du début de la pratique, ici c'est le plus souvent l'instrument qui définit l'entrée dans la pratique, une entrée et un parcours individualisé et au début souvent solitaire. En effet, c'est le goût pour un instrument, sa sonorité, parfois un morceau de musique qui intrigue, plus que le goût prononcé pour le répertoire traditionnel qui est à l'origine de l'apprentissage des enquêté.e.s. Mais peut-on pour autant dire qu'il s'agit d'une « pratique sans goût »² pour reprendre l'expression d'Anne-Cécile Nentwig ? Que « dans le cas des musiques traditionnelles, le coup de foudre esthétique prend des formes sensiblement différentes de ce qui a pu être observé pour la musique classique, le jazz ou les musiques actuelles » et que « parfois même, les musiciens ont une réaction de rejet de la musique, considérée comme une 'musique de vieux', puis petit à petit, au fil des rencontres, des bals, ils 'apprennent à l'aimer' »³ ? Cela n'est pas si évident selon les instruments choisis, les répertoires appris et, ensuite, la carrière d'interprète poursuivie. En effet, certains instruments ou styles musicaux qui constituent le déclencheur initial du choix d'apprendre sont plutôt spécifiques de musiques plus orientales, soit de la musique classique ottomane, soit de la musique sacrée soufie – pour le *neî*. Ces musiques sont plutôt éloignées des répertoires connus des musiciennes depuis l'enfance ou écoutées pendant l'adolescence. Néanmoins, la plupart étaient plus ou moins familiarisées par imprégnation de la culture musicale du pays avec certains rythmes traditionnels et certains modes non-occidentaux.

Le « coup de cœur » se transforme donc en désir d'apprendre et en recherche d'un.e enseignant.e et d'un instrument. Cette recherche peut s'avérer longue et périlleuse, surtout pendant les années 1980 et 1990 quand le milieu du renouveau de la musique traditionnelle était encore très restreint ; peu de musiciens enseignaient alors ces instruments et on ne pouvait trouver les instruments orientaux qu'en Turquie. Cependant, même les instruments grecs locaux n'étaient pas toujours faciles à trouver, car ils n'étaient que peu commercialisés,

¹ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*, p. 165.

² *Ibid.*, p. 168-170.

³ *Ibid.*, p. 170.

y compris dans les commerces spécialisés, et les luthiers, notamment d'instruments à cordes, se raréfiaient.

L'âge médian de début de la pratique ou de l'apprentissage des 18 femmes dans ce cas est de 20 ans. Elles sont 14 à avoir commencé entre 17 et 21 ans, deux entre 25 et 29 ans et deux avant l'âge de 10 ans. Cet âge, entre 17 et 21 ans, est celui d'une plus grande autonomie, puisque qu'elles deviennent de jeunes adultes avec moins de contraintes temporelles que pendant les années de lycée. Leurs sociabilités évoluent et elles sont plus libres de sortir le soir et de choisir leurs loisirs par rapport à leurs années de lycée où le contrôle parental et les contraintes temporelles sont plus forts. Ce qui se joue au moment de la rencontre avec l'instrument est alors de l'ordre d'une focalisation sur soi et sur sa nouvelle découverte, rapidement transformée en passion. Cet investissement dans cette nouvelle passion renvoie alors aux formes de « souci de soi » manifesté par les femmes à travers des pratiques culturelles comme la lecture¹. Cette affirmation du « souci de soi » s'inscrit néanmoins variablement dans des trajectoires, notamment de classe et de genre, et dessine deux modèles de parcours vers l'affirmation de la vocation.

Le premier est celui de la bifurcation biographique et concerne 11 des 16 parcours de filles n'étant pas passées par l'une des deux institutions scolaires évoquées auparavant². En effet, le « coup de cœur » et la force de l'engagement envers la pratique et l'apprentissage instrumentaux opèrent un « changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles »³. Si cette bifurcation intervient à un moment de la vie qui est celui de l'entrée dans la vie adulte d'un point de vue de l'âge civil et d'une période d'« autonomisation identitaire »⁴ d'un point de vue sociologique, par définition un moment de transition biographique, le changement d'orientation professionnelle opéré est pourtant *a priori* imprévisible et socialement improbable. En effet, au moment de leur engagement vers la pratique du nouvel instrument et le nouveau style musical, elles sont étudiantes ou jeunes diplômées de départements d'architecture, d'anglais, de sciences de l'éducation, de sciences économiques, de droit ou de psychologie. Ces études, qui

¹ Viviane ALBENGA, *op. cit.*, p. 44-49.

² Parmi les 18 enquêtées ayant découvert les instruments de musique traditionnelle en-dehors des écoles, 2 ont intégré une ESM.

³ Claire BIDART, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006, p. 29-57, p. 31.

⁴ Sur l'entrée dans la vie adulte voir Florence MAILLOCHON, Marion SELZ, « Formes d'identifications au cours de l'entrée dans l'âge adulte », *Politiques sociales et familiales*, n° 97, 2009, p. 1-14 et sur le processus d'autonomisation (au-delà de la seule acquisition de l'indépendance matérielle) comme caractéristique du passage à la vie adulte, voir Cécile VAN DE VELDE, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

présupposent un bon dossier scolaire et offrent des possibilités d'emplois directement après l'obtention du diplôme, comme architecte, enseignante d'anglais, professeure des écoles, comptable ou employée de banque, avocate et psychologue, sont également des choix d'études conformes aux normes de genre. En dehors de l'architecture (qui pourtant se féminise largement depuis les années 1980) dont l'accès se fait par la filière scientifique, l'accès à tous les autres départements se fait à partir des filières équivalentes au baccalauréat littéraire ou économique et social en France. De plus, issues de classes moyennes et supérieures, elles s'inscrivent également dans une dynamique de reproduction et/ou d'ascension sociale par leurs études. Accomplissant leur destin de genre et de classe, leur orientation est jusqu'alors conforme aux attentes familiales et sociales de la part d'une fille de leur milieu social. Mais le choix d'apprendre un instrument traditionnel et d'y consacrer son temps et son énergie vient rompre cette destinée sociale. Si elles terminent toutes leurs études universitaires, pour celles qui ne les avaient pas encore terminées au moment de leur rencontre avec la musique traditionnelle, elles n'hésitent pas à complètement abandonner l'entrée dans la profession à laquelle leurs études les destinaient¹. C'est à ce moment donc que s'opère une transgression des normes de genre et de classe. Elles s'éloignent en effet d'un parcours de bonne élève qui réussit de bonnes études afin de faire un travail de cadre et profession intellectuelle supérieure majoritairement féminin ou mixte, pour entrer dans un parcours d'apprentie musicienne, en faisant progressivement le choix de « la vie d'artiste », avec ses incertitudes² professionnelles et matérielles, et en choisissant à l'intérieur de celle-ci de devenir instrumentiste, un métier majoritairement masculin. La trajectoire de Sofia souligne combien l'engagement dans la pratique instrumentale permet de reconfigurer la trajectoire de genre.

« J'avais terminé mes études de droit et j'avais décidé, avant même de commencer la musique en fait, avant la *lyra*, que je n'allais pas devenir avocate. J'avais été en fac de droit parce que je voulais avoir un diplôme. J'étais bonne dans tout à l'école et j'ai choisi le droit un peu par hasard, parce que mon père est avocat mais quand même un peu par hasard. J'ai donc terminé mes études de droit et j'avais décidé que je ne ferai plus que de la *lyra*. Sans vraiment savoir ce qui allait se passer, vers où ça pouvait m'amener... oui, je n'ai même pas fait le stage pour passer le barreau, parce que j'étais

¹ À l'exception de deux d'entre elles qui occupent une profession dans le domaine de leurs études tout en poursuivant une pratique instrumentale amateur.

² Pierre-Michel MENGER, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année sociologique*, n° 39, 1989, p. 111-151.

sûre que je n'allais pas faire ça. Et je me rappelle qu'à cette époque je ne faisais que me poser et jouer de la *lyra*. C'est ça que je faisais. »

Sofia, joueuse de *politiki lyra*

L'autre parcours concerne cinq jeunes femmes qui n'ont pas poursuivi d'études universitaires. Deux d'entre elles ont suivi des études dans le milieu paramédical (manipulatrice radio et ergothérapeute), une autre a commencé après le lycée à travailler dans l'agence de voyages de son père et les deux dernières ont investi la carrière musicale directement et exclusivement après le lycée. Toutes sont issues de classes populaires ou moyennes et malgré des différences de génération, l'ainée étant née dans les années 1950 et la cadette à la fin des années 1980, la pratique musicale leur permet un double déplacement de genre et de classe. Ce déplacement est davantage statutaire qu'économique, pour reprendre l'expression de Pierre-Emmanuel Sorignet sur les trajectoires « atypiques » de mobilité sociale ascendante par la danse contemporaine¹. Déjà dans la vie active, leur engagement dans la pratique musicale ne leur assure pas un niveau de revenu nécessairement supérieur mais leur permet d'obtenir une forme de prestige social. Ce déplacement statutaire est particulièrement visible pour trois d'entre elles qui parviennent à se professionnaliser dans la musique traditionnelle et à « ne faire que ça ». Pour Hristina qui n'a pas réussi le concours d'entrée à l'université, le désir de faire de la musique et d'apprendre à jouer après avoir participé pendant longtemps à des groupes de danses folkloriques et avoir « acquis un certain niveau », devient un projet de remplacement des études qui peut lui conférer ensuite un statut professionnel.

« Quand j'ai fini le lycée, je ne suis pas entrée à l'université. Du coup ça c'était fini, je n'ai pas... je ne suis pas allée ailleurs pour étudier ou quoi. Donc tout ce que j'ai fait c'est uniquement grâce à du... à de la recherche personnelle. Voilà. »

Hristina, joueuse de percussions et de *outi*

¹ Pierre-Emmanuel SORIGNET, « 'Si j'arrête la danse, je perds tout'. Penser les mobilités sociales au regard de la vocation d'artiste-chorégraphe », *Politix*, n° 114, 2016, p. 121-148.

4. Devenir musicienne ? Les résistances familiales à la professionnalisation des filles dans la musique

La vocation renforcée ou « révélée » par l'institution scolaire, par la manifestation du « souci de soi » ou par la perspective d'une ascension statutaire se transforme progressivement en ambition de professionnalisation. Néanmoins, alors que les parents avaient manifesté leur soutien à l'engagement de leurs filles dans la musique, ils manifestent souvent des résistances lorsqu'il s'agit de transformer cette pratique en métier.

a. Les résistances parentales

L'affirmation et la confirmation de la vocation, puis le passage vers la professionnalisation ne sont pas toujours acceptés par la famille. Alors que, comme nous l'avons vu auparavant, une grande majorité des parents soutiennent l'engagement de leur fille dans la musique, parfois en l'initiant, mais surtout en participant financièrement aux coûts des cours et/ou aux achats d'instruments, ils expriment très souvent des résistances quand cet engagement se transforme en vocation et choix d'orientation professionnelle. Howard Becker notait déjà en 1963, dans *Outsiders*, que les parents s'opposent au choix de leurs enfants de poursuivre une carrière musicale chez les musiciens de danse puisque « quelle que soit la classe sociale dont est issu celui qui prétend entreprendre une carrière musicale, il est généralement évident pour sa famille qu'il est en train d'entrer dans une profession qui favorise une rupture avec les modes de comportement conventionnel de son milieu social »¹. Environ quarante ans plus tard, Philippe Coulangeon fait le même constat en soulignant qu'« il apparaît très fréquemment que la pratique musicale est regardée par les familles très différemment selon la finalité qui lui est assignée. Considérée avec bienveillance et même encouragée lorsqu'elle relève d'une pratique récréative, elle tend au contraire à susciter des réactions négatives lorsque perçoit le projet d'en faire un métier »². Cette résistance des parents se situe donc principalement au moment de l'annonce du choix de professionnalisation dans le domaine de la musique et/ou d'abandon d'un projet professionnel ou d'une formation en cours. Philippe Coulangeon identifie néanmoins un « effet de génération » concernant ces

¹ Howard S. BECKER, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 [1963], p. 140.

² Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004, p. 146-147.

confrontations entre aspirant.e.s musicien.ne.s et leurs familles puisque la quasi-totalité des plus jeunes musicien.ne.s n'évoque pas ce sujet. Cette évolution s'explique, selon l'auteur, par le développement de l'offre de formation musicale classique et d'autres styles musicaux, et par le fait que « certains aspects de la vie d'artiste, qui autrefois pouvaient susciter rejet ou crainte, se sont progressivement étendus à de nombreux autres secteurs de la vie sociale »¹. Néanmoins, la perspective de genre conduit à nuancer ce constat. Hyacinthe Ravet, par exemple, distingue chez les femmes clarinettes issues de milieux favorisés « soit des encouragements à la vocation (mère musicienne professionnelle, père ingénieur musicien amateur) ; soit, tant que la pratique restait amateur, un entourage favorable et une socialisation musicale en famille (frères et sœurs, cousins), mais de fortes réticences et tentatives de détournement d'un exercice professionnel de la musique (famille d'ingénieurs). Activité sérieuse *versus* art d'agrément : deux conceptions de l'exercice de la musique se distinguent ici »².

Chez les instrumentistes rencontrées, on retrouve plusieurs registres d'opposition des parents à cet engagement professionnel de leurs filles dans la musique. Une opposition à l'incertitude, notamment financière, de la vie d'artiste d'abord et plus particulièrement de la carrière d'artiste interprète. Mais l'incertitude financière ou les difficultés financières futures sont rarement évoquées seules. De nombreux parents jugent en effet que le travail de soir et de nuit ainsi que les lieux de représentation ne sont « pas pour un femme »³. Athina joue à partir de ses 18 ans dans le milieu du *laiko* de l'*entertainment*⁴ qui s'organise par saison en Grèce. Elle joue tous les soirs, jusqu'à tard dans la nuit, dans l'orchestre d'une chanteuse connue. Ce genre de lieux et d'horaires n'était pas du goût de ses parents à l'époque de ses débuts, ce qu'elle trouve normal rétrospectivement, plusieurs années plus tard alors qu'elle a arrêté de travailler dans ce milieu. Sa mère exprimait aussi des objections parce qu'elle allait dans des *panigyria*, les fêtes et bals populaires des villages. Là aussi le milieu ne convient pas aux parents et leur semble dur et hostile.

¹ *Ibid.*, p. 149-150.

² Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2007, p. 63.

³ À l'image des écrivaines, soutenues dans leurs pratiques d'écriture privée mais qui font face aux résistances de leurs parents dans leur ambition d'être publiées. Delphine NAUDIER, « Les écrivaines et leurs arrangements avec les assignations sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 78, 2010, p. 39-63, p. 44-48.

⁴ L'*entertainment* est ici défini par Marc Perrenoud comme un dispositif de jeu de la musique dans des clubs ou des bars, pour les musicos. Cette pratique ressemble à celle décrite ici. Marc PERRENOUD, « Jouer 'le jazz' : où, comment ? Approche ethnographique et distinction des dispositifs de jeu », *Sociologie de l'art*, n° 8, 2006, p. 25-42, p. 31-35.

« R. : Qu'ont pensé tes parents au début quand tu as dit 'je veux faire du *klarino*' ?

A. : Ça ne les a pas dérangés, c'est plus tard qu'ils ont eu des objections. Ma mère en a eu, pas mon père. Plutôt ma mère. Quand j'allais à des *panigyria*, ce que je ne faisais pas beaucoup mais je l'ai déjà fait. [...] Quand je jouais dans des programmations de *laïka* tard, ils venaient peut-être une fois voir. Mais ça ne leur était pas très agréable. Maintenant je comprends ça, c'est vraiment usant ce type de travail. Le travail la nuit.

R. : Ils te le disaient ou tu le sentais que ça ne leur allait pas ?

A. : Non, non, ils le disaient. Mais pas avec grande insistance. Je n'aurais pas écouté à cette époque de toute manière. »

Athina, joueuse de *klarino*

Sofia, qui décide de devenir musicienne après ses études de droit, identifie clairement ces deux registres d'opposition. Ses parents sont « contrariés » par son choix parce qu'elle se dirige vers une profession instable et non vers un « travail normal, avec un salaire normal », mais aussi parce qu'elle est une femme. L'idée que son travail implique de jouer dans des bars, le soir, ne leur semble pas fait pour leur fille.

« Euh, mes parents ça les a un peu contrariés [le choix de devenir musicienne]... en fait, je crois que ça les a contrariés parce que ça a provoqué chez eux un sentiment d'insécurité, comme j'étais bonne à l'école, j'aurais pu faire un travail normal avec un salaire normal. L'idée que je devienne musicienne ça ne leur a pas plu, surtout pour leur fille, parce que je suis une femme et tout ça. Bon, c'était aussi une famille bourgeoise de la bourgeoisie moyenne, ils pensaient qu'une femme dans ce genre de milieu, entourée de musiciens, c'était pas très... »

Sofia, *politiki lyra*

Pour les familles d'Irini et Olga, issues de milieux moins favorisés, c'est l'incompatibilité entre le métier d'instrumentiste et le rôle de femme, qui doit avoir une famille et ne pas rentrer tard le soir, qui transparaît. Mais les parents sont aussi concernés par ce que ce travail peut rapporter financièrement et symboliquement. La famille d'Irini lui reproche de ne pas jouer un instrument qui rapporterait assez d'argent et qui lui permettrait de passer à la télévision, lui apportant ainsi reconnaissance et célébrité. Si la mère d'Olga montre des réticences quant à ses horaires de travail, elle est aussi contente que sa fille gagne son propre argent. Dans ces deux cas, on voit que la résistance des parents cède ou cèderait plus facilement si ce travail leur permet d'être autonomes financièrement.

« La famille est un grand problème. Parce qu'ils disent 'ok, tu joues de la musique mais pourquoi tu passes pas à la télé alors ? Qu'est-ce que t'as fait toutes ces années, et c'est quoi cet instrument que t'as choisi, pourquoi tu ne joues pas au *mpouzouki* ?'. Parce que si j'étais une femme et que je jouais au *mpouzouki*, j'aurais soi-disant plus d'argent et donc... la famille c'est un gros problème. [...] Bon ça va, c'est presque plus un souci maintenant, ça existe un peu au fond... mais ça va. C'est pas comme avant. Moi je me souviens depuis petite... la famille ça peut provoquer de gros problèmes. Ils disaient 'comment ça de la musique ? Toi tu vas faire des enfants. Quelle musique ? Ok, fais de la musique mais tu vas fonder une famille'. Comment ça, moi je vais rester à la maison pour fonder une famille ? Mais maintenant petit à petit ça va mieux. »

Irini, joueuse de *sazi/tampouras*

« Je crois que ma mère surtout n'avait pas vraiment réalisé jusqu'à récemment que je vais en faire un métier. Elle n'avait pas vraiment pris ça au sérieux. Elle croyait que c'était plutôt un loisir. [...] Je peux dire qu'il y a eu un moment où ça la dérangeait par exemple que je... parte pour des boulots, parfois il arrivait que je rentre tard à la maison etc., mais de l'autre côté elle était contente que je gagne mon propre argent. Mais je crois que ce n'est que très récemment qu'elle a réalisé que c'est ce que je fais et pas autre chose. Bon, et du coup maintenant ils n'ont pas de problème avec ça. »

Olga, joueuse de *laouto*

Fotini et Dora ont chacune un soutien très actif de la part de leurs parents dans leurs études musicales. Fotini a fait du piano, puis du *kanonaki* au lycée. Élève d'une ESM, ayant commencé à jouer dans des groupes en dehors de l'école, elle décide pendant la deuxième année du lycée de devenir musicienne et résiste à la demande de ses parents d'aller à l'université. Si elle s'inscrit finalement dans une succursale grecque d'une université américaine, elle arrête très rapidement de suivre les cours et n'obtient aucun diplôme autre que celui de fin d'études du secondaire. Fille de deux parents diplômés de l'université, qui sont la première génération de diplômés dans leurs familles respectives, elle a grandi en province, puis a déménagé à Athènes pour la musique. Elle décrit, comme deux autres musiciennes qui, elles, ont suivi des études supérieures en musicologie, l'importance pour les « parents grecs » des études de leurs enfants.

« Bon, ce sont mes parents qui m'ont donné l'accès et la possibilité pour aller dans cette direction. Mais bon, tu sais comment ça se passe, ils ne peuvent pas comprendre que... ils te soutiennent pour que tu apprennes la musique, mais comme un complément, un

atout. Bon, pour eux aller à l'université c'est quelque chose d'important. Ils veulent, ils ont la mentalité des Grecs qui disent 'Je veux que mon enfant aille à l'université, pour qu'il devienne une personne à part-entière'. Et ils ne peuvent pas comprendre que, bon maintenant ils le comprennent, je ne dis pas ça pour maintenant. Ils en sont même à regretter de m'avoir autant mis la pression, pour certaines choses. Mais... ce n'est pas facile quand même, ma grand-mère elle dit des choses du style 'et qu'est-ce que tu vas devenir ? Un gitan, c'est ça ?'. C'était ça être musicien. »

Fotini, joueuse de *kanonaki*

Cette pression pour poursuivre des études supérieures est également présente dans le récit de Dora, qui suit des études de psychologie au moment de l'entretien. Elle illustre la tension exprimée par les parents entre « activité sérieuse *versus* art d'agrément ». Ses parents résistent à l'idée qu'elle puisse vouloir choisir la musique, et cette résistance est accentuée par l'image sociale de la musique traditionnelle, comme le souligne la grand-mère de Fotini. Ses parents sont certes inquiets qu'elle abandonne ses études et sa possibilité de carrière de psychologue, mais elle est également passée de la musique classique à la musique traditionnelle pendant ses études supérieures. Ce faible prestige social de la musique traditionnelle, clairement exprimé par la grand-mère de Dora comme par celle de Fotini, est d'autant plus fort qu'elles ont grandi dans des villes de province et sont donc plus éloignées du milieu athénien du renouveau de la musique traditionnelle et de ses lieux de production. Pour les deux grands-mères, les musiciens, et les musiciens traditionnels en particulier, sont des Roms¹. Elles dévalorisent ainsi l'engagement de leurs petites filles, par analogie à la dévalorisation sociale dont souffre le groupe ethnique des Roms en Grèce et à leurs propres yeux.

« En fait mes parents m'ont toujours énormément soutenue par rapport à la musique. Ils m'ont toujours donné l'argent dont j'avais besoin, ils étaient contents quand je réussissais à mes examens au conservatoire... ils étaient à fond avec moi. En fait, [...] je crois qu'ils me soutenaient tant que la musique restait au second plan. Et ça je m'en rends compte que maintenant. Tant que c'était clair que moi je ferais autre chose, de la

¹ Le rôle et la place des musiciens Roms dans la musique traditionnelle en Grèce rurale continentale sont très importants, puisqu'ils sont les instrumentistes que l'on avait coutume d'« appeler » et d'embaucher pour célébrer les mariages, les baptêmes et autres fêtes du village dans ces régions. Ils sont considérés comme les meilleurs musiciens et arrivent à combiner des répertoires locaux d'origines différentes. Voir à ce sujet le texte d'Aspasia (Sissie) THEODOSIOU, « Popular Gypsy musicians and the political economy of affect in contemporary Greece », in Dafni TRAGAKI (dir.), *Made in Greece. Studies in popular music*, New York, Londres, Routledge, 2018, p. 153-166.

psychologie, et que la musique c'est une pratique amateur à côté, que ce ne sera pas mon travail, ça allait. [...] Maintenant comme je pense sérieusement faire de la musique professionnellement, là je vois que ça les perturbe. Ils me disent 'qu'est-ce que tu feras ?' et 'la musique ça te prend trop de temps. Occupe-toi de tes études plutôt', voilà. [...] Ma grand-mère, quand je n'en faisais pas tant que ça, elle me disait 'marie-toi avec qui tu veux, mais pas un musicien'. Et maintenant comme elle voit que j'en fais plus, elle trouve que c'est pas bien. Elle a une image plutôt négative de la musique. Même si elle peut s'émouvoir quand je lui joue quelque chose, bon, je crois que c'est une question sociale. Je crois qu'une femme musicienne ce n'est pas possible pour elle. Oui, si on y pense, elle a grandi dans une société où les musiciens étaient surtout des gitans, par exemple. Donc l'idée que sa petite-fille va jouer de la musique qui était jouée par des gitans avant, qu'elle va aller avec les gitans... je crois que c'est ça pour elle. Mais ça ne veut pas dire qu'elle n'aime pas quand elle m'entend jouer. Au contraire. »

Dora, joueuse de *politiko laouto/lavta*, percussions

b. Déjouer les résistances, affirmer la vocation

Si les parents s'accommodent difficilement du projet professionnel de leurs filles, celles-ci parviennent à déjouer ces résistances. D'abord, l'entremêlement fort des périodes de fin de formation et de début de professionnalisation conduit les parents à manifester leur réprobation alors même que le processus de professionnalisation est déjà enclenché et que la vocation est solidement enracinée. De ce point de vue, les musiciennes font preuve d'une certaine autonomie, notamment financière, qui leur permet d'affirmer leurs choix face à leurs parents. Comme le souligne Athina : « Je n'aurais pas écouté à cette époque de toute manière ». Par ailleurs, comme évoqué par Irini et Olga, la professionnalisation, et les retombées financières et symboliques, sont prompts à rassurer les parents. C'est aussi le cas pour Artemi, qui se trouve confrontée à son père au sujet de ses représentations sexuées des instruments. Ce qu'il n'accepte pas quand elle se lance dans une carrière de musicienne, c'est son choix d'instrument : pour lui, une femme ne peut pas jouer des percussions. Mais comme dans l'enquête sur les musicien.ne.s interprètes en France, son premier passage à la télévision permet le recul progressif de ces appréhensions « à mesure que les signes objectifs de la réussite apparaissent aux yeux de ses parents »¹.

¹ Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004, p. 148.

« A. : Le seul problème que j'ai eu c'est que pendant cette année ça a été compliqué avec mes parents. Parce que mon père disait 'mais c'est pas possible une femme qui joue aux percussions'. Mais dès la première fois qu'il m'a vu à la télé, il a changé d'avis ! [rire]. Ça lui est passé. Je crois que ça a à voir avec le regard des gens, la manière dont mon père voit la chose.

R. : Tu veux dire que ça leur paraissait difficile ?

A. : Pas à ma mère, non. À mon père ça lui semblait bizarre qu'une femme joue des percussions et pas du piano ou du violon, par exemple. Parce que les percussions sont des instruments qu'on a l'habitude de voir jouer par des hommes. Et en fait, même au conservatoire les premiers temps j'étais la seule femme en cours. Il n'y en avait pas d'autres.

R. : Et... le fait d'être musicienne ça ne leur posait pas de problème par contre ?

A. : Non, d'être musicienne, non. C'était de jouer aux percussions. Mais au bout de trois ans, quand ils m'ont vue à la télé, ils ont dépassé ça, et voilà. »

Artemi, joueuse de percussions

Une autre forme de dépassement est la mise en place de stratégies discursives et pratiques pour « rassurer » les parents. Anna affirme que ses parents n'ont « jamais été négatifs à ce sujet ». Cependant, elle fait apparaître une véritable stratégie visant à les rassurer par anticipation, construisant ainsi leur soutien à son ambition de carrière professionnelle. Alors qu'elle précise d'abord que ses parents lui faisaient confiance parce qu'ils l'avaient « bien éduquée », elle ajoute aussitôt qu'elle les a rassurés en évoquant des figures repoussoirs pour leur montrer ce qu'elle ne deviendra pas et que ce qu'elle fait n'est pas dangereux ou immoral. Ainsi, elle leur dit qu'elle ne sera ni vulgaire ni dénudée, que son corps ne sera pas sexualisé, mais qu'elle jouera de la musique. De plus, jouant de la musique dans un groupe avec uniquement des hommes amateurs plus âgés qu'elle, elle les présente comme « des gars sérieux ». Celui qui l'a fait entrer dans le groupe est d'ailleurs une connaissance de son père, qu'il fréquente dans sa chorale semi-professionnelle byzantine de chants ecclésiastiques. On voit donc que c'est au prix d'un contrôle social fort qu'Anna peut à ses débuts jouer de la musique en groupe et que ce contrôle ne la dispense pas de devoir rassurer ses parents sur les *lives* qu'elle fait avec les musiciens.

« Jamais. Ils n'ont jamais été négatifs à ce sujet. Parce qu'ils savaient que... je pouvais garder un équilibre. J'avais appris tellement de choses chez moi qu'ils ne se sont pas préoccupés. Je leur ai expliqué, je leur ai dit qu'avec le groupe je ne deviendrai ni une

*skylou*¹, ni j'allais me lever pour danser la danse du ventre sur scène. On jouera de la musique. Ils connaissent les gens du groupe et ils apprécient le fait que le groupe est... on n'est pas des fous, ce sont tous des gars sérieux avec leurs boulots, avec leurs familles, on ne fait pas de bêtises. Ils ont une grande confiance dans le groupe. Dans ce groupe en particulier. C'est qu'il y a ça qui les rassure. Donc, c'est peut-être facile, puisqu'ils savent où je vais et dans quel environnement je travaille. Ils se disent, elle travaille à l'école, elle joue avec les gars qu'on connaît... bon, ma mère parfois ça lui arrive de me dire, si je lui dis on a un enregistrement studio demain, comme demain où on enregistre avec K, 't'as vraiment besoin de faire ça ? Pourquoi tu ne restes pas à la maison ?'... elle dit ce genre de trucs. »

Anna, joueuse de *kanonaki*

Au final, les résistances exprimées par les parents constituent à bien des égards l'achèvement du processus de construction de la vocation musicale atypique. Intervenant après un apprentissage encouragé par les parents et une socialisation scolaire solidifiant la vocation, les résistances parentales sont davantage l'occasion de l'affirmation définitive de la vocation et de l'autonomisation qu'un obstacle vers la professionnalisation.

Conclusion

L'analyse des socialisations familiales et scolaires des enquêtées a permis de saisir les mécanismes sociaux de construction de cette vocation atypique et transgressive pour la pratique instrumentale traditionnelle. Pourtant, les trajectoires des femmes instrumentistes font preuve, à plusieurs égards, d'une conformité aux normes de genre. Leurs pratiques culturelles enfantines, principalement tournées vers l'apprentissage de la musique classique et de la danse, ne leur fournit pas de dispositions sexuées inversées. De même, l'orientation d'une grande partie d'entre elles dans les filières scolaires et universitaires littéraires et/ou leurs aspirations à se diriger vers l'enseignement traduisent leur conformité de genre.

Les effets socialisateurs de ces expériences sont néanmoins déstabilisés par d'autres formes de socialisation aux normes de genre. D'abord, les modèles de mères atypiques, engagées dans des professions majoritairement masculines ou avec des contraintes les

¹ *Skylou* signifie ici chanteuse de *skyladika*, style musical commercial et populaire. Elle se réfère ici à cette figure comme une femme vulgaire et qui exerce une profession dans un milieu peu fréquentable pour les filles comme elle.

éloignant du domicile familial en soirée et/ou le week-end, peuvent constituer des ressources discrètes, mais néanmoins efficaces, pour la transgression des normes de genre. De même, certaines des enquêtées ont expérimenté un rapport conflictuel dans leurs tentatives de mises en conformité avec les normes de genre : qu'elles aient subi la rudesse, voire la violence, des enseignements de musique classique ou qu'elles aient échoué dans leur projet de devenir enseignante, elles ont pu construire un rapport distancié vis-à-vis des normes de genre.

Au-delà de ce rapport ambivalent aux normes de genre, l'investissement familial dans la pratique musicale est un trait commun à la plupart des enquêtées. La figure du père transmettant sa passion ou son goût pour la musique, *a fortiori* pour la musique traditionnelle, et/ou pour la pratique instrumentale, est en particulier déterminante dans la construction des trajectoires des instrumentistes rencontrées. Mais c'est plus souvent le soutien parental, avec parfois une partition sexuée du rôle du père et de la mère, qui marque ces trajectoires. Si les parents peuvent manifester des oppositions aux aspirations de professionnalisation dans un métier perçu comme incertain et « pas pour une fille », c'est après avoir largement soutenu et contribué à l'engagement dans la pratique instrumentale.

L'ensemble de ces dispositions à opérer une transgression de genre, présentes dans des configurations variables pour les enquêtées, trouve toutefois à s'actualiser selon des processus largement marqués par les appartenances de classe. Pour les filles issues des classes moyennes et supérieures, particulièrement dotées en capitaux culturels, deux voies de construction et d'affirmation de la vocation ont été identifiées. La première passe par l'intégration des ESM à l'adolescence, caractéristique de filles occupant une position de « garçon manquant » dans leur famille. Ces écoles encadrent largement le processus de production de la vocation en permettant la découverte des instruments traditionnels, en encourageant leur pratique et en intégrant la professionnalisation instrumentale dans l'espace des possibles des apprenties. La deuxième voie se manifeste au début de l'âge adulte, le plus souvent au cours des études supérieures. La rencontre avec un instrument, son univers musical et son milieu artistique produit un « coup de cœur » qui apparaît alors comme un moyen d'échapper au destin de genre des femmes de classes supérieures en les détournant des professions supérieures féminisées auxquelles elles se destinaient.

Pour les enquêtées issues des classes populaires ou moyennes ayant moins d'affinités avec la culture légitime et la culture scolaire, l'orientation vers le jeu d'instruments traditionnels intervient généralement à la sortie de l'adolescence et s'articule principalement aux aspirations d'ascension sociale. La découverte de la musique traditionnelle au TEI d'Épire, vers lequel elles ont été orientées malgré elles, est ainsi investie comme une

opportunité d'atteindre, notamment par le réinvestissement de compétences familiales musicales, leurs aspirations professionnelles contrariées (en particulier devenir enseignantes). Pour d'autres femmes d'origine populaire, le « coup de cœur » est l'occasion d'un déplacement statutaire, la pratique instrumentale offrant un statut social inespéré pour ces femmes n'ayant pas réussi à poursuivre des études supérieures.

CHAPITRE 5 – DEVENIR FEMME INSTRUMENTISTE

« En fait, je pense que ma mère, par exemple, ou ta mère, trente ans plus tôt elles auraient pu vouloir faire ce métier et ne pouvaient pas, par peur de ce qu'aurait dit l'entourage. Maintenant ce n'est plus le cas. Et donc, c'est la raison pour laquelle, je crois qu'il y a plus de femmes dans ce milieu et plus de jeunes gens en général. »
Artemi, joueuse de percussions

Pendant notre rencontre dans un café-bar au centre-ville d'Athènes, vers la fin de l'année 2009, Artemi m'a confié cette réflexion. Elle avait à l'époque moins de trente ans et était engagée dans une carrière de percussionniste interprète qu'elle poursuit depuis. Alors que son père s'est opposé à son choix de devenir percussionniste professionnelle, surtout parce qu'il trouvait qu'une femme qui joue des percussions « ça ne se fait pas », elle a persisté et est depuis une interprète professionnelle. Pendant l'année 2017-2018¹ elle a joué plus de 60 fois en live et a participé à trois enregistrements studio². Elle a trois collaborations récurrentes et participe à six ou sept autres projets plus courts, correspondant à une, deux ou trois dates de concert. Elle fait donc partie des interprètes plutôt bien inséré.e.s dans le marché du travail musicien et qui a fait le choix d'une carrière exclusivement d'interprète puisqu'elle n'enseigne pas. Par ailleurs, elle ne complète pas son jeu d'instrument par le chant, pratique plus traditionnellement féminine dans les musiques populaires et traditionnelles. Son cas est plutôt minoritaire dans le cadre de cette enquête, où la plupart des instrumentistes sont également enseignantes et/ou chanteuses, mais aussi d'autres enquêtes sur des femmes instrumentistes de musiques populaires³. Son affirmation concernant l'impossibilité de sa mère, ou de la mienne, à suivre le même parcours « trente ans plus tôt » relève d'une conscience du processus de féminisation du métier qui est étudié ici.

Cet accès des femmes dans un monde auparavant exclusivement masculin et encore aujourd'hui majoritairement masculin peut être interrogé, à l'instar du travail de Marie Buscatto sur les femmes instrumentistes du jazz, autour de trois défis à relever : « tenter,

¹ Données recueillies par le biais de son compte personnel d'un réseau social et recoupées par des recherches croisées sur Internet sur les dates, lieux et projets auxquels elle a participé. Les bornes temporelles de cette recherche sont du 1^{er} septembre 2017 au 31 août 2018.

² Si cette fréquence d'activité était traduite en nombre de cachets ou d'heures de travail dans le système français, elle pourrait avoir droit aux allocations de chômage du régime des intermittents du spectacle, un des indicateurs les plus souvent pris en compte en sociologie pour classer les musicien.ne.s comme professionnel.le.s.

³ Voir notamment Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007 et Marc PERRENOUD, Jérôme CHAPUIS, *op. cit.*, p. 71-82.

rentrer, rester »¹. Autrement dit, quelles sont les conditions et donc les ressources requises et les obstacles à affronter pour faire partie de ce monde professionnel ? Comment se construit une carrière de musicienne et quelles carrières connaissent les joueuses d'instruments traditionnels ? Dans le cas étudié, il ne s'agit pas comme dans le monde du jazz français d'un monde professionnel simultanément « saturé, hiérarchisé et précaire »². L'entrée des femmes intervient au moment de la constitution d'un nouveau monde musical, d'un renouvellement par le jeu d'instruments traditionnels et orientaux des positions disponibles pour les musicien.ne.s et d'une offre de travail élargie et renforcée par la création des ESM³, notamment pour l'enseignement. Cela crée, surtout pendant les années 1980 et 1990 et le début des années 2000, une concurrence relativement faible dans un marché du travail en expansion. Donc si ce monde était à l'époque et est encore précaire, comme la plupart des milieux de la musique, il était aussi moins hiérarchisé, sans « droit d'entrée »⁴ formel et pas réellement saturé au moment de l'entrée dans la pratique, voire dans la profession, d'une grande partie des femmes de cette recherche. Ce monde n'est pas devenu pour autant pourvoyeur d'emplois stables ou bien rémunérés et se compose encore aujourd'hui principalement de musicien.ne.s ordinaires⁵. L'approche pour comprendre l'accès des femmes dans ce monde est donc ici proche de celle développée dans le travail de Marc Perrenoud : penser l'activité musicale en accordant les « grandes partitions » telles qu'amateur.trice/professionnel.le, savant/populaire et producteur/récepteur aux « partitions ordinaires » ou aux « modalités de pratiques et [de] représentations qui structurent »⁶ les trajectoires étudiées. En plus d'accorder les « grandes partitions » aux « partitions ordinaires », ce chapitre entend intégrer à l'analyse les « partitions sexuées » des trajectoires des femmes instrumentistes.

Afin de voir comment se déclinent les trajectoires de femmes instrumentistes, ce chapitre revient sur des parcours amateurs et plusieurs configurations et nuances de parcours professionnels. Parmi les professionnelles, certaines le sont pour des durées courtes, certaines s'inscrivent plus dans des parcours d'interprètes et d'autres dans des parcours d'enseignantes.

¹ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008.

² *Ibid.*, p. 89.

³ Cf. chapitre 2.

⁴ Gérard MAUGER, « Le capital spécifique », in Gérard MAUGER (dir.), *op. cit.*, p. 237-353.

⁵ Marc PERRENOUD, *op. cit.*, 2007.

⁶ Marc PERRENOUD, « Partitions ordinaires. Trois clivages habituels de la sociologie de l'art questionnés par les pratiques musicales contemporaines », *Sociétés*, n° 85, 2004, p. 25-34. Voir également sur la porosité des frontières entre savant et populaire en musique Cécile PRÉVOST-THOMAS et Hyacinthe RAVET, « Objets musicaux contemporains : des frontières poreuses entre savant et populaire », in Sylvia GIREL (dir.), *Sociologie des arts et de la culture. Un état de la recherche*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 317-331.

Par ailleurs, la délimitation des statuts est poreuse dans les milieux des musiques populaires et traditionnelles : le passage de la formation à l'emploi est souvent plus rapide et moins identifiable que dans la musique savante ; la pratique en amateur de jeu en public permet plus souvent « l'accès à la vie d'artiste »¹ et la « transition à l'emploi »². L'entrée dans le milieu de la musique traditionnelle est donc comprise ici dans un sens large, incluant celles qui se produisent plus ou moins régulièrement en public (qu'elles en vivent ou non) et celles qui enseignent. Il s'agira de comprendre d'abord les ressources qui favorisent le maintien dans la pratique, professionnelle ou amateur, pour les femmes instrumentistes. Mais être femme dans un monde artistique masculin suppose également de négocier les normes de genre et de composer avec les contraintes qui pèsent sur les carrières féminines. Enfin, nous verrons comment le genre s'articule aux différentes trajectoires de pratiques des femmes.

1. Les ressources et les coûts d'entrée

Le chapitre 3 a montré que les cours d'ensembles musicaux dans les ESM participaient à la socialisation professionnelle des élèves en assurant l'acquisition de savoir-être et savoir-faire instrumentistes et en permettant l'intégration à des réseaux de sociabilités professionnelles. Pour les filles, la scolarisation de l'apprentissage permet ainsi de palier leur exclusion des groupes de pairs masculins où sont transmises ces compétences et ressources musicales et, plus largement, de favoriser leur insertion sur le marché du travail. Les expériences de groupes pendant l'école ne débouchent cependant pas toutes sur des pratiques plus professionnelles ou professionnalisantes. Comme l'a mis en évidence Marie Buscatto pour les femmes instrumentistes de jazz, l'apprentissage dans une institution de formation est une ressource importante mais non suffisante pour les femmes³. De plus, toutes les instrumentistes ne bénéficient pas de l'expérience des ESM. Ainsi, l'analyse des trajectoires des musiciennes rencontrées met en évidence l'existence d'autres ressources pour l'entrée dans l'emploi d'interprète par des expériences de jeu sur scène et de jeu en groupe. Premièrement, la figure du professeur, comme « maître » ou comme mentor, peut contribuer au maintien dans la pratique et à la socialisation professionnelle. De plus, la construction de

¹ Gérard MAUGER (dir.), *op. cit.*

² Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004.

³ Voir à ce sujet : Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008.

l'image du milieu dans lequel elles évoluent comme « moins sexiste » que d'autres élargit leur espace des possibles et renforce également les chances de maintien et de professionnalisation.

a. De l'enseignant au « maître », le soutien à la professionnalisation

Une grande partie des interviewées a eu plusieurs enseignant.e.s. Elles sont nombreuses à avoir expérimenté l'enseignement de différent.e.s professeur.e.s, à avoir construit leur parcours d'apprentissage soit comme une quête pour trouver un.e « bon.ne » enseignant.e, ou juste un.e professeur.e spécialisé.e dans leur instrument, telle Anna qui raconte à plusieurs reprises la quête de l'enseignant introuvable :

« Parce que je ne trouvais pas de prof pour le *outi* qui soit... c'était un problème parce que j'étais à un moment où j'avais envie d'apprendre, d'absorber la connaissance et je n'avais pas de professeur. Comment veux-tu que j'en aie d'ailleurs, puisqu'il y en avait un qui travaillait les soirs, l'autre n'était pas assez bien, ou un autre était 'complètement à l'ouest', tu vois, je ne pouvais pas avoir de professeur. »

Anna, joueuse de *outi*

Le cas d'Anna est unique parmi les musiciennes rencontrées puisqu'elle est la seule à avoir pris des cours en Grèce et en Turquie avec plusieurs enseignants, pendant plusieurs années, mais qui déclare ne pas avoir « trouvé » l'enseignant dont elle avait besoin. Contrairement à Anna, insatisfaite de la plupart de ses expériences, deux diplômées du département de musique populaire et traditionnelle ont une première expérience positive. Mais ceux qui remplacent leurs premier.ère.s enseignant.e.s au TEI suscitent de la déception, deviennent des « contre-modèles » et découragent les deux étudiantes à persévérer, produisant temporairement une perte de confiance en elles. Si ces expériences négatives avec les enseignants n'empêchent pas de continuer à jouer de la musique, l'absence de soutien d'un professeur entrave le processus de professionnalisation et l'accès au jeu en public. Toutes les trois sont enseignantes et se produisent presque exclusivement dans le cadre de contextes scolaires (ESM et conservatoires). Anna précise ainsi au cours de l'entretien qu'elle ne « trouve pas » de groupe avec lequel jouer.

Pourtant, la figure positive du « prof », étudiée par Hyacinthe Ravet comme un modèle pour les femmes clarinettes¹, apparaît dans certains récits des musiciennes. Mais les parcours d'apprentissage peu standardisés des instrumentistes et la précarité, donc le *turn-over*, des enseignant.e.s des deux institutions étudiées, les ESM et le département de musique populaire et traditionnelle de Arta, rendent incertaine cette rencontre. La figure de l'enseignant encourageant, initiateur ou passeur est pourtant essentielle dans la confiance en soi des joueuses. Aggeliki, diplômée du département de musique populaire et traditionnelle s'exclame ainsi à propos de son professeur de *kanonaki*, le seul qu'elle n'ait jamais eu : « il était mon professeur avec un p majuscule ! Pas uniquement celui qui m'a appris à jouer, mais celui qui m'a appris à aimer l'instrument, à m'intéresser, à travailler ».

Mais l'enseignant² devient encore plus concrètement une ressource pour l'entrée dans le métier d'interprète quand il participe activement à l'insertion professionnelle de ses élèves. Dans deux cas, celui d'Olga et celui de Katerina, leur enseignant commence très tôt, pendant leur adolescence, soit à les prendre avec lui quand il joue quelque part, soit par la suite à leur donner quelques-uns de ses « boulots », par manque de temps ou de disponibilité pour le faire lui-même. Cette intégration dans le milieu professionnel comme « doublure » et « héritière » du maître a permis à ces deux jeunes filles de commencer à travailler très tôt. Ces deux cas rappellent fortement la description faite par Foivos Anogeianakis que nous avons vue dans le premier chapitre sur « le maître et l'élève » en musique traditionnelle.

« R. : Et t'avais quel âge toi à l'époque ?

K. : Quinze ans. Et je suis allée encore une année à l'ESM. Et j'ai commencé à bosser aussi un peu. Quelques émissions à la télé, quelques concerts le premier été, des *paradosiaka*.

R. : C'était les premières fois que tu travaillais ?

K. : Ah, non c'était pas les premières fois. Déjà avant que je déménage quand mon prof ne pouvait pas aller à un boulot, j'y allais moi.

R. : Et ça se passait comment pour toi ?

K. : Écoute, je crois que ça m'a fait beaucoup de bien, dans le sens où je me suis trouvée tôt à nager dans des eaux profondes. Parce qu'en fait c'était du travail en soirée et des *panigyria* et... des fêtes publiques, tu vois. Je sais pas trop, en tout cas ça m'a mise dans l'ambiance du boulot très tôt. Bon et après à Athènes je me suis mise à vraiment

¹ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 147-149 et Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2007, p. 65.

² Le masculin est ici utilisé parce que seules deux musiciennes rencontrées ont appris par des enseignantes mais elles ne font pas partie de celles qui au moment de l'entretien avaient une activité d'interprète rémunérée.

travailler petit à petit. Mon nouveau professeur a arrêté de jouer en public et de fait il m'a passé les derniers plans qu'il avait gardés. Je suis entrée dans un orchestre et on a fait plusieurs projets, une tournée, ça fait deux ans que j'ai arrêté ça, pas plus. J'ai obtenu aussi trois diplômes au conservatoire entre temps et maintenant je travaille à temps plein. [...] Bon, je ne travaille pas vraiment la nuit, de manière régulière au même endroit. Je l'eus fait mais non... ce n'est pas ce que je fais maintenant, j'évite ça. Je fais plutôt des concerts de musique traditionnelle. »

Katerina, joueuse de *santouri*

Dans les deux cas, l'enseignant envoie des filles adolescentes faire le travail à sa place. Le second enseignant de Katerina, en âge de prendre sa retraite, lui transmet même sa place dans les ensembles dans lesquels il était presque permanent, ou en tout cas le joueur de *santouri* attitré. Katerina et Olga apprennent donc le métier d'interprète instrumentiste dès l'adolescence, puisque avant 14 ans elles ont chacune joué contre rémunération à plusieurs reprises et dans des contextes de travail différents, avec des collègues adultes et dans des formations diverses. Ici l'apprentissage prend la forme d'une socialisation professionnelle complète, puisqu'elles apprennent à jouer divers répertoires, à travailler avec plusieurs personnes différentes et au fur et à mesure à organiser elles-mêmes leur travail, étant progressivement directement appelées et non plus « envoyées » à la place de leur enseignant.

« O. : Au départ c'était surtout des manifestations là-bas au centre culturel, à des concerts de Noël et des trucs comme ça ou à des représentations du cours de danses folkloriques. Si je me rappelle bien, j'ai commencé à 9 ans les cours, vers 12 ans je jouais, oui.

R. : Et ça se passait comment les premières fois ?

O. : Au départ ça me stressait énormément. J'aimais bien jouer avec d'autres gens, avec le groupe, cette coopération. Par contre, jouer devant un public... [...] Le groupe était composé par les enseignants du centre culturel et au fur et à mesure entraient également les élèves avancés, et c'est comme ça que j'y suis entrée. C'est pour ça qu'au début on couvrait juste les besoins du centre culturel. [...] Il y avait du *laouto*, *paradosiako violi*, *klarino*, percussions et *santouri*. Il n'y avait pas tous les instruments tout le temps. Et il y avait aussi une chorale au centre culturel donc on répétait avec la chorale, il y avait le groupe de danses folkloriques, on répétait avec eux aussi. Donc, je disais, le public ça me stressait beaucoup. J'avais les mains moites, je n'arrivais pas à jouer, c'était à ce point. Mais les premières fois, il y avait mon prof aussi qui jouait avec nous et il m'aidait, il me donnait des instructions etc. et ça aidait. Ensuite au fur et à mesure il ne

venait pas toujours et quand il ne pouvait pas aller jouer quelque part j'y allais moi, et ce stress, ce trac avec le jeu en public a disparu. C'est pas que je ne stresse plus du tout mais c'est à un autre niveau. [...]

R. : Et quand est-ce que tu as commencé à faire des boulots où t'étais payée ?

O. : Ecoute, bon les premières années où j'allais uniquement aux manifestations culturelles du centre, je n'étais pas payée, mais quand j'ai commencé à aller jouer pour d'autres groupes de danses folkloriques, d'autres associations, etc. bon, ils me payaient. Mais au tout début je disais 'non, je veux pas d'argent' et parfois je n'acceptais pas ce qu'on me donnait. Bon, ensuite j'étais toujours payée, tous les boulots que je fais depuis je suis payée normalement. L'an dernier j'ai même travaillé la nuit régulièrement. J'ai fait la saison, les vendredis et samedis soir et le dimanche midi. [...] En fait plus le temps passait, je jouais avec ce groupe du centre culturel mais on me proposait pour jouer aussi ailleurs, par exemple quand mon prof ne pouvait pas le faire, il me passait le boulot même si je ne connaissais pas d'autres personnes qui jouaient là-bas. Et du coup j'ai commencé moi aussi à connaître des gens, à avoir un réseau. »

Olga, joueuse de *laouto*

Olga décrit ici tout le processus d'entrée dans le métier entre ses 12 ans, âge de ces premières expériences sur scène, jusqu'à ses 22 ans, âge qu'elle avait quand nous nous sommes rencontrées. Ces parcours sont extrêmement rares pour des femmes puisqu'ils supposent qu'elles travaillent très jeunes et que leur professeur, elles-mêmes et leurs parents proposent ou acceptent cette pratique comme faisant partie de leur parcours d'apprentissage. Or une des raisons pour lesquelles moins de jeunes femmes commencent leurs parcours d'interprètes avant l'âge adulte dans les musiques populaires, c'est bien leur moindre liberté par rapport aux garçons pour s'aventurer dans des expériences de performance en public à cet âge. La professionnalisation précoce de ces deux instrumentistes est très largement imputable donc au « passage de témoin » effectué par leurs enseignants. Mais cela s'explique également en partie par les instruments joués par ces deux musiciennes. En effet, le *laouto* et le *santouri* font partie des ensembles et des répertoires qu'on retrouve dans de nombreuses régions de la Grèce, générant alors un marché relativement ouvert et diversifié dans lequel Olga et Katerina s'insèrent à la suite de leurs enseignants. A l'inverse, les instruments plus « orientaux » ont dû se faire une place dans le marché musical grec, d'abord par le milieu des *paradosiaka* et ses rares précurseurs et ensuite en élargissant cette place dans d'autres scènes musicales, et ont

donc offert un marché plus fermé, en particulier pour les femmes¹. Mais il faut également se demander pour quelles raisons leurs enseignants leurs confiaient ces « boulots » à elles et pas à d'autres élèves, notamment garçons. Katerina n'évoque pas le « passage de témoin » dont elle a bénéficié par ses deux enseignants comme lié à son engagement ou à ses compétences. Olga non plus, mais en évoquant à un autre moment de l'entretien la manière dont se déroulaient les cours, elle souligne qu'elle apprenait « plus vite », sous-entendant qu'elle était donc la meilleure élève de sa classe.

« Bon, le cours était un peu bizarre dans un certain sens, parce qu'au centre culturel il y avait beaucoup d'élèves mais pas beaucoup de temps, de créneaux, et du coup on faisait cours tous ensemble, et chacun regardait aussi ce que faisait l'autre. Et comme moi j'avais plus vite que les autres, je passais en premier. Le cours était par la pratique plutôt, le prof me montrait un morceau et ensuite on l'enregistrait sur une cassette pour que je puisse étudier et m'entraîner chez moi. »

Olga, joueuse de *laouto*

Les parcours de Katerina et d'Olga sont paradigmatiques du rôle des enseignants dans la professionnalisation des apprenties. S'ils sont donc rarement aussi présents, les enseignants jouent néanmoins souvent le rôle de passeur, notamment en proposant aux instrumentistes leurs premières expériences sur scène et construisant ainsi une « confiance en soi » déterminante pour leurs devenir.

b. Ross Daly, la figure du mentor

Si les enseignants peuvent permettre l'entrée dans le monde professionnel, une partie des femmes rencontrées a également bénéficié du soutien de Ross Daly, faisant figure de mentor de nombreuses enquêtées. L'apprentissage plus ou moins intensif auprès de lui est en effet le point commun de dix femmes de l'enquête. Elles sont nées entre le milieu des années 1950 et le début des années 1980, et elles ont pris des cours ou joué avec lui entre le début des années 1980 et le début des années 2010, moment des entretiens. Pour toutes, Ross Daly a joué un rôle de mentor, à la fois modèle et soutien à leur carrière.

¹ Voir à propos de cette distinction Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 4.

Ross Daly, comme le montre dans sa recherche Eleni Kallimopoulou¹, est une figure centrale de la constitution du milieu des *paradosiaka*, tout en étant « excentré » en quelque sorte du discours idéologique qui l'a principalement constitué. Il fait en effet partie des trois premiers acteurs qu'elle identifie ayant introduit et accéléré la diffusion des instruments orientaux et des idiomes turcs et ottomans de musique dès le début des années 1980 en Grèce. Ross Daly est initialement connu en Grèce comme un Irlandais qui est allé en Crète pour apprendre la *kritiki lyra* puis en jouait en concert. Devenu expert du répertoire oriental, il a également théorisé la nécessité de s'imprégner de ce répertoire par l'écoute et par un passage par la Turquie² pour apprendre les instruments orientaux qui font partie de la culture savante ottomane (comme le *kanonaki*, le *outi*, la *politiki lyra*, etc.), la musique populaire turque (le *sazi*) ou la musique sacrée Mevlevi (le *nei*). Cette idée était assez iconoclaste à l'époque puisque l'idéologie nationale grecque et une grande partie des musiciens et théoriciens étaient centrés sur une approche nationale ou régionale à l'intérieur des frontières de l'Etat grec moderne.

Ce qui est marquant dans le parcours de Ross Daly en tant que musicien évoluant dans le contexte grec des années 1980 et 1990 notamment, c'est qu'il joue dans un groupe qu'il a fondé, appelé *Labyrinthos*, avec des musiciens et des musiciennes d'horizons, traditions et origines diverses. Lui-même joue de la *kritiki lyra* mais aussi une *lyra* inspirée de la crétoise qu'il a conçu avec l'aide d'un luthier à Athènes qui comporte notamment des cordes sympathiques³. Il joue également d'autres instruments comme le *rabab* afghan, le *sarangi* indien et d'autres instruments turcs. Il s'inscrit donc dans une approche relativement cosmopolite et une inspiration large des musiques de l'Orient. Il est également compositeur de nouveaux morceaux inspirés de toutes ces traditions. Selon Eleni Kallimopoulou, il a également une approche de la musique quasi-mystique et insiste lors de ces concerts, même dans des bars par exemple, pour que le public écoute la musique et soit silencieux pendant que les musiciens jouent. Si tous ces éléments lui confèrent une place particulière dans la scène musicale grecque, ce sont sa manière de transmettre et ses connaissances sur les

¹ Cf. le chapitre 4 de son livre qui lui est consacré, Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009.

² Ces déplacements en Turquie étaient plus accessibles par la construction de « l'amitié gréco-turque » au début des années 1980, caractérisée notamment par des échanges culturels et musicaux, en particulier dans les milieux de la gauche et de l'extrême gauche. Voir à ce sujet le travail de Leonidas KARAKATSANIS, *Turkish-Greek relations. Rapprochement, civil society and the politics of friendship*, Oxon, New York, Routledge, 2014.

³ Les cordes sympathiques sur un instrument à cordes frottées, comme la *lyra*, sont des cordes libres qui se placent sous les cordes sur lesquelles on joue avec l'archet. Aucune action n'est exercée sur ces cordes mais elles entrent en vibration par simple résonance, par sympathie, avec les notes jouées de même hauteur (fréquence). Pour plus de détails sur cette invention, voir Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 63-65.

musiques orientales, notamment ottomanes, qui font de lui l'enseignant de la « majorité des musiciens professionnels les plus éminents de la génération suivante »¹.

Par rapport à d'autres musiciens des années 1980 dans ce milieu composite du renouveau de la musique traditionnelle, Ross Daly joue très tôt avec des femmes instrumentistes. Une des pionnières² de notre enquête raconte qu'elle est allée s'installer en Crète et a intégré le groupe *Labyrinthos*.

« Quand je suis allée en Crète à mon tour, un jour où ils répétaient, j'ai pris mon instrument et j'ai joué avec eux. Et Ross m'a regardée et il m'a dit 'tu joues bien, tu veux jouer avec nous ?'. Et c'est là que j'ai commencé à jouer, sérieusement. Et encore à l'époque je ne savais pas jouer si bien que ça. Je jouais par rapport à ce que je ressentais. Finalement ça a duré deux ans cette collaboration. [...] A l'époque où je jouais avec Ross, pendant un concert, enfin pendant la pause, j'ai pris le *outi* et je le tripotais un peu comme ça. En fait, je ne savais même pas comment on le tient. Mais Ross est arrivé et il m'a dit 'toi on peut t'apprendre le *outi*'. Et il m'a donné un premier cours sur le champ. Et après au deuxième cours deux jours plus tard, je lui ai joué un morceau entier. Il m'a regardé et il a dit 'bravo ! Quels progrès !'. »

Dans les années 1980, au moins trois femmes instrumentistes ont joué parmi les membres du groupe *Labyrinthos* : Agnès Agopian du *kanonaki*, Ioanna Andrews du *outi* et Katerina Papadopoulou des percussions. Depuis, Ross Daly, qui joue avec différentes formations, a déjà joué avec plusieurs femmes instrumentistes formées dans les années 1990 mais aussi 2000. Plusieurs musiciennes à Athènes ont été ses élèves comme Eleni Kallimopoulou qui en parle dans son livre. Elle résume, à l'image de plusieurs instrumentistes que j'ai rencontrées, la manière d'enseigner et de transmettre de Ross Daly comme suit : « en tant qu'enseignant, Daly ne se contentait pas de transmettre la maîtrise du jeu de l'instrument, il proposait d'incorporer tout un *ethos* musical. L'enseignement est devenu partie intégrante de sa vie musicale et a consisté à consacrer énormément de temps à ses élèves et plus généralement à se rendre disponible pour les personnes qu'il estimait être engagées dans la musique. Mes cours avec lui, c'était passer de longues heures à écouter des cassettes d'enregistrements de musique ottomane. Comme avec moi, il refusait souvent de prendre de

¹ *Ibid.*, p. 83.

² Afin de préserver l'anonymat des enquêtées, les extraits d'entretien concernant les élèves de Ross Daly n'indiqueront ni leur pseudonyme utilisé dans le reste du texte ni des indications telles que les instruments joués ou les dates des périodes de cours. Comme l'enseignant est lui nommé, cette précaution est ici prise en plus de celles déjà établies précédemment.

l'argent pour son enseignement et un grand nombre de ses élèves jouent encore aujourd'hui avec des instruments qu'il leur a offerts. De plus, il amenait l'élève dans un environnement particulièrement stimulant qui encourageait la créativité et souvent il l'entraînait à jouer auprès de musiciens professionnels »¹.

Les musiciennes qui ont appris avec lui jouent des instruments divers à cordes pincées ou frottées, qui sont sa spécialité. Elles ont appris auprès de lui un large répertoire et ont bénéficié de ses encouragements, par exemple pour aller étudier auprès d'un maître en Turquie. Son enseignement, qui s'apparente à l'enseignement par imprégnation, consiste donc également à inviter à jouer avec son groupe la plupart de ses élèves. Ses élèves femmes que nous avons rencontrées ont parfois commencé à prendre des cours avec lui dès le début de leur apprentissage instrumental. D'autres ont suivi ses enseignements après avoir suivi un cursus en ESM ou un apprentissage auprès d'autres enseignants. Toutes rapportent un investissement fort de leur enseignant, ne comptant pas son temps et ne demandant pas d'argent. En termes de genre, il fait figure de véritable mentor qui ressemble à ceux décrits par Sandra Beaufaÿs et Beate Kraus dans leur travail sur les carrières de femmes scientifiques en Allemagne. Elles constatent en particulier que les professeurs qui travaillent avec des femmes, quand d'autres ne travaillent qu'avec des hommes, sont dans des configurations qui « sont marquées par une ouverture aux milieux non-universitaires ou à des références non classiques, par une certaine distance par rapport au milieu universitaire traditionnel et par l'insistance sur des exigences scientifiques élevées, qui s'accompagnent d'une référence moindre aux modèles de carrière, aux conventions et à la hiérarchie »². Par analogie, Ross Daly occupe une position spécifique dans le milieu musical grec : mobilisant « des références non classiques », entretenant une « certaine distance par rapport au milieu » musical traditionnel, et insistant sur des exigences musicales élevées. Cette position en décalage par rapport au contexte musical grec, dont la quête d'« authenticité » a façonné un discours et des pratiques valorisant l'enseignement d'hommes à hommes, contribue à expliquer son absence de réticences à former des femmes aux instruments traditionnels.

De plus, ce décalage ou cette distance par rapport à ces discours sur la grécité de la musique traditionnelle a permis à Ross Daly de transmettre à ces élèves des modèles antérieurs de femmes instrumentistes : les femmes du harem du Sultan de l'Empire ottoman. Évoquées uniquement parmi ses élèves et/ou ses collaboratrices, ces musiciennes sont de

¹ Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 83-84.

² Sandra BEAUFAYÿS, Beate KRAIS, « Femmes dans les carrières scientifiques en Allemagne : les mécanismes cachés du pouvoir », *Travail, genre et sociétés*, n° 14, 2005, p. 49-68, p. 65.

surcroît présentées comme « d'excellentes joueuses d'instruments ». Ces ressources multiples, comme le jeu avec des professionnels en public, l'introduction à des enseignants en Turquie ou des spécialistes en Grèce et l'investissement de l'enseignant en temps, en encouragements et même en modèles féminins ont joué un rôle essentiel dans la construction du projet professionnel de ces musiciennes.

c. Construction de l'image d'un milieu « moins sexiste » et des figures repoussoirs

Les musiciennes font face pendant leur entrée dans la pratique instrumentale en public à des expériences de sexisme. Si elles le racontent le plus souvent de manière anonyme, en rendant l'expérience générique et non particulière, elles y sont confrontées. Le plus souvent, elles affirment que « certains musiciens » pensent qu'elles ne sauront pas bien jouer parce qu'elles sont des femmes. Elles évoquent parfois plutôt les musiciens les plus âgés, les musiciens de *dimotiko* qui ne font pas partie du renouveau, ou encore ceux qui jouent plutôt dans les fêtes de village ou dans des mariages. Ces expériences sont la plupart du temps « résolues », selon elles, par la « preuve » qu'elles apportent en jouant de leurs compétences. « Il suffit de bien jouer » et on les accepte. Hristina, raconte ainsi ce qu'elle appelle « de l'hostilité » à ses débuts, à la fin des années 1990, de la part de certains collègues hommes.

« H. : Ce qui m'a étonnée à mes débuts, c'est qu'il n'y avait pas vraiment une acceptation de la femme comme instrumentiste. Au début je crois que ce que j'ai ressenti, c'était un comportement hostile de la part de certains instrumentistes qui jusqu'alors occupaient la place et qui pensaient qu'une musicienne ne peut que chanter. Je sais pas, c'est peut-être à cause du fait qu'avant les femmes ne jouaient pas d'instruments traditionnels. Ou des instruments en général d'ailleurs, je pense. On en voulait que pour leur belle voix, pour couvrir le répertoire qui les intéressait pour leur travail. Du coup, je pense que toutes les collègues, nous nous sommes fatalement retrouvées à devoir prouver, et je considère que c'est un combat en continu, à devoir prouver qu'on est fortes concernant le jeu d'instrument. [...] En tout cas moi personnellement j'ai déjà été confrontée au racisme¹ de la part de collègues hommes.

¹ Plusieurs musiciennes rencontrées emploient le terme « racisme » au lieu de sexisme dans les entretiens. Parfois elles précisent « racisme envers les femmes ». Le terme a été gardé tel qu'utilisé dans les entretiens. Il dénote la moindre diffusion du terme « sexisme » dans la langue courante en Grèce, en dehors des milieux féministes ou des études de genre, par rapport à celui de « racisme » vers la fin des années 2000. On comprend néanmoins par le contexte qu'elles parlent de sexisme.

C'est-à-dire qu'ils étaient que des hommes et ils ne voulaient pas de moi pour un boulot uniquement parce que j'étais une femme, pas parce que j'étais pas bonne. [...] Maintenant, je joue dans des groupes où on sait dès le départ qu'on sera tant de femmes et tant d'hommes. D'habitude les groupes sont mixtes. C'est-à-dire qu'on a des femmes et des hommes. »

Hristina, joueuse de percussions et *outi*

Anastasia fait pour sa part la distinction entre son expérience dans l'ESM, où elle et sa meilleure amie étaient « les meilleures joueuses de *sazi* » de sa classe, avec les premières expériences professionnelles.

« A. : En fait nos profs n'avaient jamais... ils ne faisaient pas de distinction [entre les garçons et les filles], en tout cas moi je ne l'ai jamais ressenti par ceux que j'ai connus. Mais ensuite en arrivant dans ce milieu, dans the real world, bon là ces choses existent. Et du coup, je crois que c'est à ce moment-là d'entrée dans le milieu que certaines filles... elles ont commencé à ne plus avoir d'assurance et ne pas être à l'aise. Moi je crois que ça, ça vient de l'extérieur, de la profession.

R. : Et pour toi ça s'est traduit comment ?

A. : Ben, en général c'est quelque chose de négatif... il n'y a aucun encouragement pour qu'une femme joue... il n'y a pas... il y a une sorte de soupçon. Du genre 'je ne te fais pas confiance pour jouer'... en général si tu dis à un instrumentiste de *dimotiko* 'une jeune fille va venir jouer', il va faire la moue, ça ne va pas lui plaire, ça c'est une réalité. On était dans... dans une sorte de bulle à l'ESM, dans un environnement idéal. En dehors, les femmes ne sont pas considérées bonnes musiciennes, en tout cas pour les instrumentistes, les femmes elles sont là que pour chanter et en plus eux ils se moquent d'elles. Tu sais, ils disent qu'elles n'ont qu'un timbre de voix à proposer, que le chant, que la voix. Qu'elles ne savent même pas jouer... il y a vraiment énormément de racisme, c'est évident, envers les femmes. A mon avis à moi, on est différents les hommes et les femmes, mais on est égaux. [...] Évidemment il y a des différences entre hommes et femmes mais la plus grande partie est acquise par la société, c'est-à-dire que t'apprends à te comporter comme un homme et t'apprends à te comporter comme une femme. Et c'est la manière dont les autres autour de toi te voient aussi. Et le moindre écart à ce modèle est vraiment... indésirable, les gens voient ça avec défiance et ils font des commentaires sur toi, direct ! »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Alors qu'elles racontent volontiers, en citant des noms, les personnes avec lesquelles elles jouent au moment de l'entretien, ou avec qui elles ont déjà collaboré, aucune n'a cité une situation précise ou nommément un homme en particulier responsable de ce genre d'attitude, de paroles ou d'exclusion envers elles. Evoluant dans un petit milieu, comme dans d'autres milieux professionnels, elles ne prennent pas le risque de nommer quelqu'un. Néanmoins, des stratégies d'évitement se mettent en place au fur et à mesure de leur carrière. Elles ne peuvent pas jouer avec tous les musiciens traditionnels contrairement à leurs collègues hommes du même âge ou de même milieu. Hristina semble avoir trouvé des collaborations où elle n'est pas la seule femme, des groupes où elles sont au moins deux, où il est donc possible de jouer avec des femmes sans être la seule, la première à le faire. Anastasia, joue pratiquement qu'avec des hommes au moment de l'entretien mais elle analyse le fait que ces expériences ne l'ont pas découragées par la confiance que son enseignant à l'ESM lui avait montrée en la reconnaissant comme la meilleure de sa classe. Cependant, elle raconte également, comme plusieurs de ses consœurs, qu'elle n'a pas supporté la première expérience de concert avec des musicien.ne.s reconnu.e.s un peu plus âgé.e.s qu'elle. L'ambiance « concurrentielle » comme elle la décrit, l'importance d'être le ou la meilleur.e et de dénigrer ses collègues a été une épreuve pour elle. Plusieurs musiciennes rapportent ainsi l'ambiance de concurrence entre musicien.ne.s qui pour certaines a été un frein à la pratique.

Confrontées au sexisme, les femmes doivent donc renverser le stigmaté lié au stéréotype selon lequel « les femmes ne savent pas jouer » des instruments traditionnels et « faire leurs preuves ». Mais le maintien dans le milieu de la musique traditionnelle et dans le métier passe également par l'adhésion à l'idée que « c'est pire ailleurs ». Les entretiens font en effet apparaître une série de figures repoussoirs permettant de rendre leur milieu musical acceptable pour les femmes. Parmi les nombreux contre-exemples, les femmes évoquent, comme Anastasia dans l'extrait précédent, les musiciens de *dimotiko*, les instrumentistes les plus âgés ou ceux qui ne font pas partie du renouveau. Le milieu dit « de la nuit » et les endroits de divertissement plus populaires, où l'on joue principalement des *laïka*, des *skyladika* ou de la *pop* grecque, où les horaires sont plus longs et où l'on joue tous les soirs, sont également identifiés comme « plus difficiles » et « pas pour une femme ». Enfin, celles qui ont fait une partie de leur apprentissage en Turquie au début des années 2000 s'accordent pour dire que les enseignants et les musiciens sont plus sexistes en Turquie et qu'une femme qui joue à un instrument est moins tolérée en Turquie qu'en Grèce. Certes, ayant voulu faire comme certains de leurs collègues ou de leurs enseignants hommes en allant prendre des cours particuliers en Turquie, elles disent ne pas avoir été bien accueillies par les enseignants.

Mais il faut souligner qu'elles semblent alors beaucoup plus promptes à rapporter ces expériences du sexisme ordinaire à Istanbul que dans leur carrière en Grèce.

Ces figures peuvent être construites comme des contre-modèles en raison de la moindre féminisation du milieu du *dimotiko*, du milieu de « la nuit » ou des instrumentistes de musique classique ottomane à Istanbul, mais aussi grâce à l'existence d'un écart de classe sociale, de conditions de travail ou de répertoire. Mais elles permettent également l'euphémisation du sexisme dans leur milieu professionnel, concourant à l'instaurer comme un marché du travail accessible aux femmes. Ces figures repoussoirs sont ainsi une condition de leur maintien dans la musique traditionnelle, à la manière dont les femmes des classes supérieures mettent à distance leurs expériences du sexisme pour assurer leur place dans les métiers prestigieux¹.

2. Négocier les contraintes

Outre les savoir-faire et les réseaux professionnels acquis au moment de la formation, l'entrée dans le milieu de la musique traditionnelle peut s'appuyer pour les femmes instrumentistes sur le soutien d'un enseignant ou d'un mentor et/ou sur l'euphémisation des expériences de sexisme. Mais être une femme dans un monde d'hommes impose aussi de composer avec des normes de genre, voire de recomposer des normes explicitement genrées du métier. En effet, dans les professions exclusivement masculines, l'entrée des femmes met en évidence les normes implicites de la profession associées au masculin. Afin d'être intégrées et reconnues comme *musiciennes à part entière*², les femmes instrumentistes doivent pouvoir *incarner* la fonction, notamment sur scène, en inventant des manières d'être perçues comme instrumentistes *alors* qu'elles sont vues comme des femmes. Inversement, elles doivent paraître femmes tout en faisant leur travail dans de bonnes conditions. Elles se trouvent, comme cela est souvent le cas pour les femmes dans des métiers masculins, confrontées à des injonctions contradictoires en termes d'apparence, de compétences, de rapports avec les collègues afin d'être acceptées et reconnues.

¹ Voir par exemple Catherine MARRY, Laure BERENI, Alban JACQUEMART, Sophie POCHIC, Anne REVILLARD, *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique*, Paris, Armand Colin, 2017, p. 167-172.

² Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007.

a. Le genre en scène

Si l'entre-soi masculin adolescent puis adulte est une des modalités de socialisation musicale entre pairs et si la valorisation de la virtuosité dans la maîtrise d'un instrument est elle aussi associée au masculin, la performance scénique pose également le corps et l'apparence masculins au centre du travail. L'entrée de femmes dans un milieu professionnel dont elles étaient auparavant exclues met en effet au jour le « corps légitime » du métier. Ainsi, pour les femmes instrumentistes comme dans d'autres groupes professionnels majoritairement masculins « la résistance des environnements professionnels masculins s'exprime de façon concrète dans les interactions quotidiennes, avec des épreuves corporelles symboliques. Le vêtement ou l'uniforme de travail, loin de cacher les corps illégitimes, est particulièrement source d'injonctions contradictoires adressées aux femmes. D'un côté, ces dernières peuvent, en s'alignant sur les codes masculins, réussir un *passing* – c'est-à-dire 'passer' symboliquement et être acceptées comme 'dignes représentantes' du métier –, mais, de l'autre, l'appartenance de genre construit des attentes contradictoires avec lesquelles les professionnelles doivent composer »¹.

La question de la performance sur scène, de la performance devant un public, est le lieu où se concrétise la question de la performance de la « bonne féminité » d'une instrumentiste dans le milieu du renouveau de la musique traditionnelle². Il s'agit en particulier d'être reconnue comme instrumentiste malgré la différence de « capital corporel identitaire »³ par rapport aux hommes instrumentistes sur scène. Ainsi, elles se trouvent prises dans ces injonctions contradictoires qui sont de réussir à être instrumentistes en étant perçues comme femmes et ne pas être associées à l'image des chanteuses, qu'elles dénigrent et qu'elles construisent comme figures repoussoirs. En effet, leur socialisation et l'acquisition de l'*ethos* d'instrumentiste a comme résultat qu'elles dévalorisent, à l'instar des hommes instrumentistes, la figure de la chanteuse qui met en avant une féminité érotisée jouant de la séduction⁴.

¹ Isabel BONI-LE GOFF, « Corps légitime », in Juliette RENNES (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2016, p. 159-169, p. 166.

² Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, « Déjouer les stéréotypes de genre pour jouer d'un instrument. Le cas des *paradosiaka* en Grèce », *Sociologie de l'art*, n° 17, 2011, p. 59-73.

³ Catherine ACHIN, Elsa DORLIN, Juliette RENNES, « Capital corporel identitaire et institution présidentielle : réflexions sur les processus d'incarnation des rôles politiques », *Raisons politiques*, n° 31, 2008, p. 5-17.

⁴ Au sujet du rapport à la séduction des chanteuses et des instrumentistes dans le jazz et de la distinction que font les femmes instrumentistes entre leur féminité et celle des chanteuses, voir Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, notamment les chapitres 5 et 10.

Les instrumentistes se trouvent ainsi dans une position plus proche de celle de femmes accédant à des professions masculines où il s'agit de s'adresser à un public plutôt que d'autres femmes artistes de spectacle vivant, telles les danseuses, les comédiennes ou les chanteuses pour lesquelles la performance de genre est plus conforme à la performance sur scène. Isabel Boni-Le Goff synthétise cette situation en présentant les épreuves du *passing*, qui visent à être reconnue comme appartenant à la profession, comme suit : « Ces épreuves induisent des transactions corporelles, vestimentaires ou vocales complexes, qui sont négociées dans un bricolage permanent avec des normes corporelles contradictoires, entre l'identité professionnelle et l'identité de genre. Ces transactions sont renforcées dans les métiers où il s'agit de performer l'expertise face à un public : c'est tout autant le cas des professions artistiques que celui de certains métiers de cadres »¹. La question de la féminité comme stigmaté ou comme ressource pour entrer et se maintenir dans un monde professionnel a également été mise en avant dans le cas des femmes en politique², un autre milieu où il s'agit de « performer l'expertise face à un public ».

Le jeu sur scène implique donc un investissement sur l'apparence, sur la tenue, la présentation. Ce travail de construction d'une féminité d'instrumentiste reste à inventer et se construit vis-à-vis de deux publics. D'une part, elle doit permettre l'intégration dans le groupe des instrumentistes et, de l'autre, s'adresser au public du groupe. Cette double « scène » crée en effet une tension pour les femmes politiques, les femmes cadres ou consultant³. Cette tension ressemble également à celle décrite par Joan Cassel concernant les chirurgiennes par rapport aux collègues médecins, aux infirmières et aux situations de *leadership*⁴. Chacune de ces professions a néanmoins ses spécificités quant à la manière de « faire le genre »⁵ et de négocier les coûts d'entrée des nouvelles entrantes.

Ce travail de construction et de performance d'une féminité sur scène est vécu par Elsa comme une injustice par rapport à ses collègues masculin qui n'ont pas « tout ça » à faire en plus de jouer de la musique.

« Le truc c'est que tous ils peuvent monter sur scène en baskets et en jean. Mais en tant que fille... En plus des heures que tu dois passer à t'entraîner, à jouer pour pas qu'on

¹ Isabel BONI-LE GOFF, *op. cit.*, 2016, p. 166-167.

² Catherine ACHIN, Lucie BARGEL, Delphine DULONG, *et alii*, *Sexes, genre et politique*, Paris, Economica, 2007.

³ Isabel BONI-LE GOFF, *op. cit.*, 2013.

⁴ Joan CASSELL, « Différence par corps : les chirurgiennes », *Cahiers du genre*, n° 29, 2000, p. 53-81.

⁵ Candace WEST, Don H. ZIMMERMAN, « Faire le genre », *Nouvelles questions féministes*, n° 28, 2009 [1987], p. 34-61.

puisse te reprocher quoi que ce soit... Donc, non seulement tu dois tout apprendre par cœur, travailler sans relâche pour être prête parce que bon, pour toi une faute compte pour dix... Tu dois en plus te préparer. Les heures que je dois passer, après avoir répété, pour me laver, me coiffer, me maquiller, mettre des bagues et je ne sais quoi... des bottes, des talons et être debout pendant tout ce temps, ne pas être assise ! Et après on te dit 'pour une fille... tu joues bien'. Alors que les autres, il suffit de gratter une guitare, avoir une voix un peu rauque parce que ça fait sexy et c'est tout. Moi je n'aime pas ça, personnellement. Moi si je suis pas en forme un jour, je veux pouvoir me présenter sur scène comme ça. Je n'ai pas envie de vendre une certaine image. Je n'ai pas envie de devoir le prouver à chaque fois que je peux le faire. Mais non... moi je dois être habillée, coiffée, maquillée. Avec mes boucles d'oreilles... Et quand je descends de la scène au lieu qu'on me dise 'ah, tu sais ce que tu as joué tout à l'heure c'était bien', on me dit 'd'en bas t'as l'air bien'. Et toi pendant ce temps, tu t'es fait mal aux doigts en jouant, et tu as vraiment pris plaisir à jouer et on vient te dire que t'as l'air bien depuis le public. Je trouve ça très triste et je suis sûre qu'un jour ça va exploser tout ça. Parce que je stresse pour les mauvaises choses. Au lieu de stresser pour la partie en solo que je veux bien jouer et m'éclater, je stresse sur mon haut et mes bottes. C'est n'importe quoi. »

Elsa, joueuse de *kanonaki*

Se coiffer, se maquiller, s'habiller pour monter sur scène n'est pas seulement vécu comme une injustice de la part de Magda, qui précise « je crois que les hommes ont beaucoup moins de choses à faire que nous pour se préparer », mais également comme un processus de conversion au métier.

« Avant je ne faisais rien de particulier avant de monter sur scène. Je sais même pas si je mettais à peine un peu de rouge à lèvres. Et même ça, c'était plutôt pour pas avoir les lèvres gercées. Mais maintenant, j'ai commencé à plus coiffer mes cheveux, à me maquiller un peu plus, mais pas trop, je n'aime pas les excès. Et pour les vêtements, bon je ne peux pas mettre de mini-jupe par exemple. Parce que je joue au *santouri* [qui se joue en position assise]. Peut-être que si je jouais de la contrebasse je pourrais en mettre, ou du violon. Mais bon là, moi, je ne peux pas porter de mini-jupe. Je porte plutôt des pantalons. Ou des jupes longues. En dessous du genou. Parce que sinon au lieu de me regarder jouer on regarderait mes jambes ! [...] Moi je trouve qu'il faut pas que les vêtements et la mode passent avant la musique. Ce qui est important c'est la musique que tu joues. C'est un comportement que j'aime pas. Comme par exemple le

comportement de Madonna ou de Beyoncé et toutes ces chanteuses, on dirait que c'est plus une histoire de fringues que de musique. Alors qu'elles sont de superbes musiciennes et d'excellentes chanteuses. »

Magda, joueuse de *santouri*

Le caractère processuel de cette attention à l'apparence et à la féminité, Fotini l'a vécu comme une transformation de soi positive. Elle raconte qu'elle avait surtout des amis hommes jusqu'à ses 20 ans, ce qui lui permettait de se sentir à l'aise pour jouer avec des hommes dans des groupes. Mais partie prendre des cours à Istanbul pendant deux ans, elle travaille dans des restaurants proposant de la musique live à leurs clients et découvre le souci de l'apparence pour faire ce travail : « les hommes sont tous en costumes et les femmes elles sont coiffées, maquillées, bien habillées ». En rentrant en Grèce, elle devient ainsi plus « féminine » et décide de continuer de se préparer, se coiffer, se maquiller pour jouer sur scène, ce qu'elle ne faisait pas auparavant. Comme plusieurs de ces collègues rencontrées, elle considère que c'est avant tout par respect pour le public qui vient l'écouter. Néanmoins, elle ressent cette tension entre cet effort de présentation « plus féminine » et sa réception par ses collègues. Son expression « garder un équilibre » correspond ici à l'expression « fermer la séduction »¹ avec les collègues, utilisée par les instrumentistes de jazz en France.

« Ce changement que j'ai fait ça m'a plu. Parce qu'ici [en Grèce], pour ne pas paraître provocante, tu oppresses ta féminité. Ça ne me préoccupe pas maintenant. Ceux qui veulent bien comprendre que moi je ne le fais pas pour provoquer, ils comprendront. Ceux qui veulent commenter ça, ils l'auraient fait de toute façon. Bon, je ne fais rien d'extrême non plus, hein ? Mais voilà comment je le vois. D'un point de vue psychologique. Tu t'opprimes toi-même pour pas que ça renvoie à d'autres choses et pour garder un équilibre. Mais cet équilibre tu peux le garder sans t'opprimer, ça dépend de toi. [...] Dans mon cas, c'était un changement que je voulais faire mais je n'osais pas à cause des autres. Mais quand je me suis retrouvée en Turquie et que j'étais seule... je l'ai fait. J'ai complètement changé. Depuis que je suis rentrée, il y a des personnes à qui je n'ai pas envie de parler et ils ne me reconnaissent pas, du coup je ne leur dis pas que c'est moi. »

Fotini, joueuse de *kanonaki*

¹ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 146-149.

Anna explicite encore davantage cette nécessité de « fermer la séduction » dans les collaborations avec des hommes. Âgée d'un peu moins de trente ans au moment de l'entretien, elle a eu de nombreuses expériences comme élève, travaille dans une ESM et se produit sur scène. Dans le récit de sa trajectoire, elle souligne la difficulté que peut provoquer la tension amoureuse et sexuelle qui peut apparaître lors d'une collaboration avec un homme.

« Comme j'ai eu quelques expériences dans le passé, maintenant je sais que si la collaboration musicale m'intéresse, je ne vais pas y mêler les histoires d'amour. Il peut y avoir quelque chose dans l'air, tant mieux il faut le laisser en l'air et garder ainsi la collaboration musicale. Parce que je sais que si ça devait devenir explicite le côté amoureux, la collaboration dans la musique c'est foutu. Presque toujours. Tu vois, au début je ne l'avais pas compris ça, je ne le savais pas... je me disais ça va, c'est pas très grave ou important. Mais maintenant pour moi le plus important c'est de conserver le contact par et autour de la musique et pas de voir si jamais ça pourrait marcher du côté amoureux avec quelqu'un. [...] C'est juste que moi ça m'arrive très souvent quand je communique bien musicalement avec quelqu'un de me dire 'qu'est-ce qui se passe' et ça crée un climat de désir. Ou quand j'entends un très bon musicien jouer, je peux avoir ce genre de sentiments et avant je cherchais à savoir ce que c'était, maintenant je sais. Je sais qu'il ne faut pas l'exprimer, on peut le laisser dans l'air, tant mieux si le désir existe mais je le laisse planer comme ça. Sinon, c'est foutu, sinon tu détruis tout avec tous les musiciens que tu respectes, c'est aussi simple que ça. Ça peut tout détruire, tout. Et quand ça vient des autres c'est pareil, je fais comme si ça n'existait pas, qu'on est là pour faire de la musique. Il y a toujours une sorte de désir notamment avec les gens avec qui ça passe bien, mais il faut apprendre à gérer ça, c'est assez sensible. »

Anna, joueuse de *outi*

La maîtrise de son apparence et de son comportement pour être « féminine » tout en évacuant la sexualité renvoie également à la question du « respect » à montrer au public qui vient les écouter. L'effort de préparation avant de jouer sur scène s'apparente alors au fait de revêtir l'« uniforme » des instrumentistes, incarné par le recours aux vêtements noirs.

« Parfois on s'habille en noir, oui parfois on s'habille en noir. D'autres fois, on porte des tenues plus décontractées, mais tu verras quand tu viendras dimanche, j'aime bien être soignée parce que sinon c'est insultant envers la personne qui te regarde de monter jouer habillée n'importe comment. C'est pas genre 'je suis artiste et si ça te plaît pas, tant pis'. Pour moi c'est important de respecter la personne qui vient te voir. [...] Bon,

par rapport à l'instrument que je joue, je ne peux pas mettre de jupe courte parce que je joue comme ça [assise] et le public est en contre-bas, donc... De toute façon je joue toujours en pantalon. Je ne porte pas de talons, de toute manière je n'en mets pas en général. En ce moment, comme on joue tous les dimanches, j'y vais parfois en portant les bottes du boulot mais je soigne toujours mon apparence. Toujours. Je me coiffe un peu les cheveux, je vais pas chez le coiffeur non plus mais bon. Je me maquille un peu, je porte des boucles d'oreilles qui font un peu *ethnic*. Ça fait partie du boulot, ce n'est pas que le chanteur qui doit faire attention. Parce qu'à la fin tu vas aller dans la salle, les gens vont te saluer, te parler, tu peux pas être habillée n'importe comment. C'est l'image en général. Et puis si quelqu'un prend une photo, ça se fait pas d'être sans maquillage, avec un jean troué ou je ne sais quoi. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

Enfin, Vasiliki, une des plus anciennes joueuses de cette recherche, explique qu'elle ne joue plus beaucoup au moment de l'entretien notamment en raison de son manque d'effort de présentation sur scène.

« En fait, moi, quand j'allais jouer dans des bars, je ne prêtai pas attention à mon apparence. J'y allais comme je suis là, maintenant. Je ne me maquillais pas, ni rien. J'y allais habillée comme si j'allais faire mes courses. [...] J'y ai pensé à plusieurs reprises par la suite et j'ai compris que la personne qui vient prendre un verre préférerait probablement une jeune femme un peu plus soignée. »

Vasiliki, joueuse de *nei*

À travers ces extraits, le processus d'invention d'une norme professionnelle sexuée pour les femmes instrumentistes dans ce milieu se dessine donc au croisement de trois injonctions qui s'imposent à elles et qu'elles essaient de rendre compatibles : être reconnue comme instrumentiste, être une femme et éviter de ressembler à la figure repoussoir que sont les chanteuses. Eleni évoque simultanément ces trois pôles.

« Je trouve ça normal de m'habiller en noir, par exemple. Parce que c'est l'uniforme des musiciens en quelque sorte. Je me sens musicienne, je ne me sens pas *prima donna*. Je ne pense pas que je dois être différente par mes vêtements. Bon, d'accord, j'aime de belles boucles d'oreilles, un petit quelque chose quoi... mais je m'habille en noir, comme ça, la personne en face ne va pas regarder ma robe rouge mais ma *lavta*. »

Eleni, joueuse de *lavta* et de flûtes traditionnelles

Il s'agit donc ici d'être à la fois femme et instrumentiste en se situant dans des espaces où le fait d'être musicienne, et plus particulièrement instrumentiste, limite et définit les contours d'une féminité acceptée et valorisée. Le cas d'Eleni est d'autant plus intéressant qu'elle participe à certains projets en tant que chanteuse uniquement, y compris parfois en étant au-devant de la scène, debout avec des musicien.ne.s qui l'accompagnent à l'arrière (contrairement à la plupart des groupes où elle joue et chante et où tous les membres sont assis côte à côte sur scène). Cependant, elle n'évoque pas les fois où elle est uniquement chanteuse et se décrit avant tout comme instrumentiste dans sa présentation corporelle sur scène.

b. Le défi de la conjugalité

La question de la conciliation¹ entre travail et vie familiale et/ou conjugale hétérosexuelle² est centrale dans les recherches sur la féminisation de métiers masculins. En effet, elle permet de comprendre les inégalités de carrière entre hommes et femmes et l'éventuel effet de plafond de verre en raison des normes masculines de disponibilité qui régissent l'organisation du travail et des carrières³ et des obstacles que l'inégale répartition des tâches domestiques et éducatives font peser sur les femmes. Inversement, plusieurs enquêtes ont également montré que les hommes ne sont non seulement pas pénalisés par la conjugalité et la paternité mais qu'ils tirent profit professionnellement du soutien multiple

¹ Le terme est ici utilisé dans son acception critique, sans faire donc abstraction des critiques féministes à son utilisation. Voir à ce sujet l'article de Nathalie LAPEYRE, Nicky LE FEUVRE, « Concilier l'inconciliable. Le rapport des femmes à la notion de 'conciliation travail-famille' dans les professions libérales en France », *Nouvelles questions féministes*, n° 23, 2004, p. 42-58.

² Chantal NICOLE-DRANCOURT (dir.), *Conciliation travail-famille : attention travaux*, Paris, L'Harmattan, 2009.

³ Dans différentes professions, on peut évoquer des normes en termes de présence pendant de longues heures sur le lieu de travail suivi de moments informels hors-travail, ou la construction de carrières ascendantes par le changement fréquent de postes impliquant parfois une mobilité géographique comme chez les haut.e.s fonctionnaires, les cadres des grandes entreprises, les femmes et hommes politiques, ou encore un « régime temporel dérégulé » chez les consultant.e.s, chez les policiers et policières ou chez les chirurgiennes. Cf. Geneviève PRUVOST, *op. cit.*, p. 129-166, Cécile GUILLAUME, Sophie POCHIC, « Les attendus implicites de la carrière : usages et mise en forme de la vie privée. Le cas d'une grande entreprise française », in Isabelle BERREBI-HOFFMANN, *Politiques de l'intime*, Paris, La Découverte, 2009, p. 145-167, Emmanuelle ZOLELIO, *Chirurgiens au féminin ? Des femmes dans un métier d'hommes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 89-104, Catherine MARRY, Laure BERENI, Alban JACQUEMART, Sophie POCHIC, Anne REVILLARD, *op. cit.*, p. 84-94 et Isabel BONI-LE GOFF, « Le privé est professionnel ? Les consultant.e.s en couple avec enfants », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], n° 11, 2017, DOI : 10.4000/nrt.3318.

d'une conjointe¹ et du fait d'avoir des enfants². Enfin, certains travaux ont mis en évidence l'existence de configurations particulières de conjugalité³ ou de maternité, en lien avec l'âge, le statut dans le métier ou l'écart d'âge et/ou de position professionnelle avec le conjoint, qui seraient moins défavorables aux carrières féminines.

Dans le cas du travail musical, Hyacinthe Ravet et Philippe Coulangeon⁴ observent une différence entre les interprètes de musique savante et celles de musiques populaires concernant les choix matrimoniaux des musiciennes. Si l'homogamie au sens strict est assez forte dans les deux cas, elle l'est moins dans les musiques populaires en raison du taux de féminisation nettement plus faible. Par ailleurs, ils constatent un taux de célibat relativement élevé et plus élevé pour les femmes que pour les hommes⁵. Ils observent également « une forte subordination de l'activité des femmes à celles des hommes »⁶ : dans la musique savante, l'homogamie peut s'avérer défavorable aux carrières féminines surtout quand les deux conjoints jouent du même instrument ; dans les musiques populaires, il arrive que la femme, même si elle peut être elle-même musicienne, prenne en charge les tâches administratives ou occupe une fonction d'agent de son conjoint.

Dans son enquête sur les femmes dans le jazz, Marie Buscatto analyse le rôle ambivalent que peut jouer un conjoint musicien pour les carrières des musiciennes. La plupart d'entre elles ont un petit ami, puis un conjoint musicien de jazz. « Cette forte homogamie s'avère fondamentale pour expliquer aussi bien le maintien des femmes instrumentistes dans le monde de la musique que son éminente fragilité, voire sa quasi-impossibilité lorsque ce conjoint vient à manquer »⁷. Cependant, le conjoint musicien de jazz peut également devenir un obstacle à la carrière quand, comme dans la musique classique, se créent des rivalités entre conjoints ou quand la femme subordonne sa carrière ou la met de côté pour soutenir celle de son mari. Enfin, dans le monde du jazz aussi les femmes instrumentistes ne peuvent bénéficier d'un conjoint qui prend en charge et qui soutient la gestion de « sa vie privée et

¹ Alban JACQUEMART, « 'J'ai une femme exceptionnelle'. Carrières des hommes hauts fonctionnaires et arrangements conjugaux », *Connaissance de l'emploi*, n° 114, 2014, p. 1-4 et également la sous-partie intitulée « 'Everybody needs a wife' ? » dans Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 173-176.

² Charles GADÉA, Catherine MARRY, « Les pères qui gagnent : descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs », *Travail, genre et sociétés*, n° 3, 2000, p. 109-135.

³ La question des configurations conjugales est également étudiée par Nathalie LAPEYRE, *Les professions face aux enjeux de féminisation*, Toulouse, Octarès, 2006.

⁴ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*

⁵ Qui se retrouvent dans d'autres professions artistiques, par exemple chez les écrivaines. Delphine NAUDIER, *op. cit.*, p. 56.

⁶ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*, p. 370.

⁷ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 156.

professionnelle » comme le font les conjointes des hommes musiciens. Le poids de la conjugalité sur les carrières féminines se retrouve également dans le cas de la musique traditionnelle grecque. Parmi les musiciennes de l'enquête, treize sont en couple stable et dix-sept sont célibataires. Le jeune âge d'une partie d'entre elles, leurs conditions d'étudiante ou d'enseignante remplaçante changeant de lieu d'habitation à chaque année scolaire explique en partie ces situations de célibat ou de non-stabilité conjugale. Mais ce célibat peut aussi se comprendre par les contraintes que la conjugalité hétérosexuelle fait peser sur la pratique instrumentale. De ce point de vue, on constate que celles qui sont le plus insérées professionnellement sont soit dans un couple homogame avec un musicien, soit célibataires.

Sur treize musiciennes déclarant être en couple stable, huit ont un conjoint musicien appartenant au même milieu et étant lui-même instrumentiste. La mise en couple avec un musicien n'est cependant pas toujours une ressource pour les femmes instrumentistes. La carrière de Tina, par exemple, est largement dépendante des réseaux de son conjoint mais aussi de l'investissement dans sa carrière à lui. Pendant plusieurs années, elle ne jouait que dans les divers groupes qu'il fondait et elle a pris en charge une grande partie du travail administratif et managérial de leurs groupes et des activités d'enseignements (stages et masterclasses) de son conjoint. Aujourd'hui elle continue d'occuper la même place auprès de lui et de leurs activités communes d'organisation de stages mais elle participe aussi à deux autres projets, plus ponctuels, sans lui. Cette asymétrie dans le couple musicien s'explique largement par le moment de la mise en couple : le conjoint de Tina a été son premier et unique enseignant. Pas encore professionnalisée au moment où elle le rencontre, son intégration dans le milieu de la musique s'est donc faite intégralement par son réseau et ses activités à lui, mais aussi par son travail au service de la carrière de son conjoint.

Eleni, également en couple avec son ancien enseignant, parvient en revanche à constituer un réseau professionnel en partie autonome de celui de son conjoint. La musicienne rencontre en effet cet enseignant au lycée alors qu'elle a commencé à construire sa trajectoire d'instrumentiste dans le contexte institutionnel et collectif de l'ESM. Trois ans après la fin du lycée et après avoir complété des études musicales au conservatoire en musique classique, elle commence à enseigner le *tampouras* dans l'ESM où elle a été élève. Son conjoint et elle enseignent ainsi dans la même école et jouent depuis la fin de ses études à elle dans le même groupe. Mais, contrairement à lui, elle poursuit également une carrière de chanteuse solo dans diverses collaborations. Ses expériences de musicienne interprète lui permettent alors de diversifier ses réseaux professionnels au-delà de l'école et du groupe qu'elle a en commun avec son conjoint et de ne pas subordonner sa pratique à celle de son conjoint.

La mise en couple avec un musicien constitue ainsi une ressource professionnelle à la condition pour les femmes d'avoir déjà engagé leurs carrières. C'est en particulier dans les configurations où les deux conjoint.e.s se rencontrent à des moments proches de leurs carrières que les réseaux professionnels apparaissent plus autonomes. Ainsi, pour les couples de musicien.ne.s qui se sont rencontrés par le travail, à l'occasion de collaborations sur des projets, d'expériences d'enseignement dans la même ESM ou pendant les études de musique, les trajectoires des femmes ne semblent pas pâtir de la conjugalité. Anastasia raconte ses histoires amoureuses, uniquement avec des musiciens, comme faisant partie de sa propre trajectoire professionnelle et musicale. Insérée dans le milieu, *leadeuse* de plusieurs groupes et projets et compositrice venant de sortir un CD au moment de l'entretien, Anastasia bénéficie d'une assurance et d'une réussite dans son parcours de musicienne qui lui permettent d'envisager ses expériences de couple positivement. Ainsi, elle raconte que pendant ses études universitaires, avec son petit ami de l'époque lui-même instrumentiste, ils jouaient ensemble sur une base hebdomadaire du *rempetiko* dans un groupe. Elle a ensuite suivi un master à l'étranger avec son petit ami suivant, lui-même venant plutôt du jazz, avec qui ils ont « échangé » leurs musiques pendant cette année d'études, opérant comme une formation en jazz pour elle, en musique traditionnelle pour lui. Quelques années plus tard et alors qu'ils s'étaient séparés, elle monte un groupe avec lui.

« Ce groupe, je peux dire que c'est moi qui l'ai monté. Oui, oui, quand j'étais à l'étranger aussi j'avais fait... je prends des initiatives. Ce groupe là on le gère lui et moi, mon ex. En fait, c'est nous qui avons trouvé les autres musiciens, nous qui connaissons le répertoire... Et à l'étranger j'avais, en fait je ne sais pas comment te le dire, ça ne me stresse pas d'appeler des gens pour qu'on joue ensemble. Je sens que je suis capable d'organiser des choses. »

Anastasia, joueuse de *lavta*

Étant déjà bien insérée et occupant une place dans le milieu lui permettant d'être *leadeuse* mais aussi de multiplier les ensembles et les collaborations, d'alterner le jeu d'instrument et le chant, elle ne perçoit pas la conjugalité entre collègues comme un risque professionnel potentiel. Dans un seul de ces couples la musicienne est particulièrement insérée dans le réseau de son conjoint, parce qu'elle a déménagé pour vivre avec lui dans un pays étranger où elle n'avait pas encore son propre réseau. Néanmoins, son cas est différent

de ceux étudiés par Marie Buscatto¹, puisqu'elle est parvenue à maintenir ses réseaux en Grèce et en a construit un peu à l'étranger mais aussi parce qu'elle n'a pas pris en charge le travail administratif ou d'organisation de la carrière de son conjoint.

Si être en couple avec un musicien permet, sous conditions, de faire baisser les contraintes de la conjugalité, c'est particulièrement par rapport aux expériences d'instrumentistes en couple avec un non-musicien. En effet, si « la conciliation de la vie professionnelle et de la vie domestique est fortement affectée par la particularité des métiers des arts du spectacle, dont l'exercice implique des plages de travail spécifiques (week-end, vacances pour les festivals) et des horaires adaptés à la vie nocturne »², la question de la mise en couple se pose pour les hommes³ mais représente un double obstacle pour les femmes. L'articulation des temps sociaux pèse sur elles en tant qu'artistes de spectacle vivant et en tant que femmes⁴. Aggeliki est membre d'un groupe qu'elle considère « équilibré » parce qu'il joue un seul soir par semaine et pas des vendredis, samedis ou dimanches et pas trop tard dans la nuit comme dans les *skyladika*. Malgré tous ces gages de « bonne féminité », de sérieux et de ce qu'elle appelle « équilibre », elle a été en couple avec quelqu'un qui n'acceptait pas qu'elle joue sur scène.

« En fait moi je vois que le boulot sur scène ça dépend vraiment du caractère de chacun. Pour moi, j'ai été dans une relation qui demandait que je n'y monte pas [sur scène] parce que j'y étais pour 'amuser' les autres. Avec les gars avec qui je joue en plus où c'est quelque chose de très équilibré, c'est pas tard la nuit, c'est pas des *skyladika*, il n'y a pas des PDG qui jettent de l'argent sur la piste, ni des danseuses. Rien de tout ça, c'est très équilibré. Je vais te dire quelque chose de très personnel pour que tu comprennes, je ne sais pas comment tu le transmettras ça, moi je me suis séparée de quelqu'un

¹ Le rôle du conjoint musicien peut être ambivalent pour les femmes instrumentistes parce qu'il permet un accès à son propre réseau dont les femmes sont généralement exclues. Pourtant ses réseaux disparaissent en cas de séparation du couple. Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008, p. 99-101.

² Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*, p. 374.

³ Howard Becker l'évoque déjà dans *Outsiders* pour les musiciens de danse. Howard S., BECKER, *op. cit.*, p. 141-143.

⁴ Voir à propos de la question des temporalités du travail artistique et des questions de conciliation : Sabrina SINIGAGLIA-AMADIO, Jérémy SINIGAGLIA, « Tempo de la vie d'artiste : genre et concurrence des temps professionnels et domestiques », *Cahiers du genre*, n° 59, 2015, p. 195-215 et Sabrina SINIGAGLIA-AMADIO, Jérémy SINIGAGLIA, *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*, Ministère de la culture DEPS, 2017, et plus particulièrement le chapitre 3 « Cadre temporel du travail artistique : à l'intersection de la vie professionnelle et de la vie personnelle et familiale », p. 111-153.

uniquement parce qu'il pensait que le fait que je joue de la musique sur scène après 22 heures, ça faisait de moi un 'amusement' pour les autres. Donc... il n'était pas musicien lui évidemment, hein. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

L'exemple d'Aggeliki montre comment dans certaines unions avec des hommes non-musiciens le métier même de musicienne devient un problème. Elle essaie pourtant de « garder un équilibre », comme elle le dit, entre enseignement et jeu sur scène pour ne pas avoir « à choisir » entre avoir une famille ou son travail. Malgré donc un effort conscient pour diminuer l'effet transgressif en termes de genre de son engagement dans la musique, elle se trouve face à un compagnon qui n'accepte pas qu'elle joue sur scène. Aujourd'hui en couple avec un musicien, qui « comprend », elle reste néanmoins soucieuse de cet « équilibre ». Elle considère en particulier qu'elle est « chanceuse » d'avoir un poste d'enseignante dans une ESM : sans ce poste, dit-elle, elle serait uniquement interprète et serait obligée de choisir entre son travail et avoir une famille.

Travailler le soir, partir loin de son domicile ou être sur scène représente donc des « problèmes » aux yeux des conjoints non-musiciens, même s'il ne s'agit pas toujours d'un rejet explicite du travail de leur conjointe. Ainsi, toutes les autres musiciennes en couple stable avec un non-musicien ne sont pas ou plus insérées dans le milieu des musicien.ne.s. Deux d'entre elles, parmi les pionnières de l'enquête, sont mariées avec des hommes exerçant une profession libérale et ayant une carrière d'envergure nationale. Toutes les deux sont mères et ne jouent plus professionnellement au moment de l'entretien. L'une est enseignante dans une école et l'autre s'engage dans quelques projets artistiques non musicaux de temps à autre. Elles sont donc toutes les deux en retrait de leurs anciennes sociabilités professionnelles et du rythme de vie et de travail de la musicienne interprète. Enfin, parmi les plus jeunes de l'enquête, Despina, 23 ans, est encore étudiante au département de musique populaire et traditionnelle du TEI d'Epire au moment de l'entretien. Originnaire de classes populaires et d'une banlieue populaire éloignée d'Athènes, elle est en couple depuis la fin de son adolescence avec un homme un peu plus âgé qu'elle, ouvrier, avec qui elle cohabite à partir de ses 18 ans (sauf quand elle est à Arta pour ses études). Elle explique comment, même s'il la soutient beaucoup et croit en elle, sa relation entrave en partie sa professionnalisation :

« Oui, il aime le fait que je fasse de la musique. En fait mon copain il veut que je devienne une bonne musicienne mais sans que je travaille, que je répète. Parce que tu

vois quand je reviens certains weekends et que je dois répéter, pour lui je ne dois pas répéter. On doit plutôt sortir ensemble et se balader, tu vois ? Il se dit que je deviendrai une très bonne musicienne mais sans m'exercer... »

Despina, joueuse de *neï*

Le couple apparaît ainsi pour Despina comme un frein à son insertion professionnelle. Son engagement auprès de son petit ami, qu'elle retourne voir souvent, la limite dans sa pratique mais l'éloigne aussi de ses sociabilités professionnelles, dans le département de musique populaire et traditionnelle et dans le milieu musical, d'autant qu'il n'y pas de lieux d'écoute ou de jeu de ces musiques dans la banlieue où elle habite. De ce point de vue, les couples hétérogames sont souvent des obstacles pour l'insertion et le maintien dans le milieu.

c. L'impossible maternité ?

La maternité, comme l'engagement conjugal stable et durable, est relativement rare parmi les 30 musiciennes rencontrées. Quatre femmes avaient des enfants au moment de l'entretien et, à ma connaissance, au moins quatre autres en ont eu depuis. Une partie de ce résultat s'explique par l'âge des musiciennes au moment de l'enquête, puisque les deux tiers d'entre elles avaient 30 ans ou moins, alors que l'âge moyen du premier enfant en Grèce est d'environ 31 ans dans les années 2010¹. La précarité de la carrière de musicienne pour la plupart des interprètes et enseignantes et la rareté de la mise en couple stable expliquent également, avec le manque de moyens de garde pour la petite enfance, ce faible nombre de mères. Les carrières de musiciennes déjà étudiées montrent par ailleurs que peu d'entre elles sont mères, que souvent elles le deviennent tardivement et que parfois elles s'engagent dans une « gestion atypique » de la maternité², afin de pouvoir continuer de travailler dans la musique³. Les chirurgiennes et les femmes dans la police en France également sont plus

¹ Source : Insee, « Natalité et fécondité dans l'Union européenne en 2016 », la Grèce a par ailleurs un des taux conjoncturels de fécondité les plus bas de l'UE (1,33). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381396#tableau-Donnes>.

² Comme ces rares instrumentistes de jazz dont le conjoint était disponible (âgé ou sans travail) pour s'occuper des enfants ou encore ce cas où le couple parental cohabitait avec un autre couple et ils ont partagé la charge de l'enfant à plusieurs. Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008, p. 104-105.

³ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 176-178 et Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 163-166.

souvent célibataires et/ou sans enfants que leurs collègues hommes ou que la moyenne¹. Cette situation confirme le bénéfice que tirent les hommes du modèle conjugal hétérosexuel et familial dominant puisqu'ils peuvent dans ces trois métiers se conformer à la norme conjugale et familiale grâce à une épouse qui prend en charge le travail domestique et parental. Or, ce n'est pas le cas pour les femmes². Cependant, cette situation ne relève pas nécessairement du « sacrifice », d'autant qu'aucune musicienne ne l'a exprimé en ces termes, de la vie conjugale ou familiale mais peut, au contraire, être un choix qui les autorise à ne pas se conformer à cette règle, voire à exprimer un désir autre ou un engagement fort envers leur travail. A l'instar d'Irini qui s'exclame en racontant les attentes de la part de sa famille pour qui une femme devrait « fonder une famille » : « Je ne vois pas pourquoi je leur ferai ce plaisir d'avoir des enfants. Comme s'ils ne me torturaient pas assez moi déjà, je vais leur donner en plus des enfants à torturer ? Hors de question ! ».

Parmi les quatre mères rencontrées au moment de l'enquête de terrain, deux avaient cessé les projets de jeu en public, une jouait en amateur après avoir arrêté son apprentissage au moment de l'arrivée de ses enfants et une seule continuait ses activités d'enseignante, de joueuse d'instruments et de chanteuse tout en ayant deux enfants à l'âge de l'école primaire. Au regard de leurs trajectoires, et de celles qui sont devenues mères après l'entretien, on constate que l'appartenance générationnelle et le fait d'avoir un conjoint musicien ou non sont déterminants. Vasiliki enseigne toujours dans une ESM mais raconte qu'elle a arrêté de jouer quand elle a eu son fils, ce qui la conduit à ressentir aujourd'hui « une certaine amertume » en constatant que les collègues ne l'appellent plus.

« Je suis peut-être la première que tu vois combinant les deux rôles, non ? Avant moi, tu sais, il y avait une instrumentiste un peu plus ancienne I.A., qui doit avoir environ 50 ans maintenant, parmi les premières à jouer du *outi*. Elle, elle a eu un enfant hors mariage, un petit garçon. Du coup... qui sait comment elle s'en sortait elle. En tout cas, c'est certain qu'un enfant ça renverse énormément de choses, ce n'est pas un hasard si moi je ne joue plus depuis que j'ai eu un enfant. Mais d'un autre côté, je pense que les conditions dans lesquelles grandit un enfant peuvent être très différentes d'une famille à une autre. Il y a des cas où il existe un soutien sans bornes, comme par exemple le cas de V. Elle a un petit garçon de 4 ans elle, mais elle joue comme avant dans des bars,

¹ Geneviève PRUVOST, *op. cit.*, section « Ni mariées ni mères : un atout », p. 144-148 et Emmanuelle ZOLESIO, *op. cit.*, p. 93-97.

² Delphine Naudier souligne que la maternité exerce des contraintes matérielles sur le travail des écrivaines en raison du faible soutien du conjoint. Delphine NAUDIER, *op. cit.*, p. 54-56.

comme si rien n'avait changé. Ou L., la chanteuse, elle aussi elle a un enfant qui doit avoir 8 ou 9 ans au moins maintenant et elle aussi elle continue comme avant. Ça dépend des conditions de chacun. Dans mon cas, les conditions étaient un peu difficiles parce que le père de mon enfant est un homme très occupé, il se trouve que je me suis mariée à une célébrité et cela a affecté mon activité à moi. Puis on a voulu faire construire une maison... tout est tombé en même temps. Lui, il est presque jamais disponible, et du coup qui va aller chercher ou garder le petit ? Mes parents sont décédés. Nous avons la malchance de ne plus avoir de parents ni de son côté, ni du mien. Du coup, dans ces conditions... tu peux pas faire autrement. »

Vasiliki, joueuse de *neï*

Ainsi Vasiliki, mais aussi Athina, toutes deux parmi les pionnières du jeu d'instruments traditionnels par des femmes en Grèce, ont abandonné la scène au profit de la maternité et à cause d'une situation conjugale où le père des enfants, non-musicien, a une carrière très prenante. Ces situations conjugales et familiales où le soin des enfants incombe aux femmes empêchent alors de poursuivre le jeu en public. Pour les femmes plus jeunes en couple avec des non-musiciens, la maternité produit un repli sur l'activité d'enseignement et rend le jeu en public occasionnel. Elles peuvent être impliquées dans différents projets, participer à des enregistrements et faire des concerts mais à un rythme peu soutenu et de manière non exclusive. Parmi celles pour qui la maternité a signifié une baisse ou un arrêt du jeu en public, voire de l'apprentissage, comme pour Dimitra, jouer de leur instrument est alors resté ou redevenu une pratique à soi et pour soi. La pratique instrumentale devient en effet chez elles un espace en dehors de leur rôle de mère et un espace à elles, à l'image des pratiques de lecture des grandes lectrices étudiées par Viviane Albenga : « Si les enquêtées ont moins lu pendant la petite enfance de leurs enfants, on peut néanmoins remarquer que la lecture croît relativement en temps et en importance par rapport aux autres loisirs et pratiques culturels. Elle se substitue notamment au cinéma car elle peut se pratiquer au domicile. La baisse du rythme de lecture consécutive à la maternité s'accompagne ainsi du renforcement de la lecture comme une des seules pratiques dévolues à soi »¹. Ainsi, Dimitra avait commencé les cours de *neï* qu'elle a arrêtés avec la naissance de ses enfants, des jumeaux. Si elle n'en joue pas pendant six ans, elle a souhaité reprendre les cours d'instrument après un grave problème de santé.

¹ Viviane ALBENGA, *op. cit.*, p. 59.

« D. : J'ai commencé à jouer... c'était mon échappatoire. Je me suis dit 'je veux reprendre des cours'. [...] C'était quelque chose complètement à moi. Qui me lie avec mon passé. Quand je n'avais pas d'obligations et j'étais plus détendue, à un moment plus cool de ma vie... et quand j'ai repris l'instrument en me disant je vais jouer un morceau, j'ai finalement joué pendant trois heures. [...] Comme je sais que les enfants ne sont pas... qu'ils peuvent faire du bruit ou s'engueuler exprès quelques fois parce qu'ils voient que mon attention est sur autre chose, je préfère jouer quand personne n'est à la maison. Mon mari aussi en fait... je ne sais pas, peut-être que je culpabilise un peu, j'ai l'impression de ne pas faire certaines choses, que je devrais aller faire les courses ou faire la cuisine, que je devrais faire d'autres choses.

R. : Et d'habitude tu joues à quel endroit, chez toi ?

D. : D'habitude je joue là où il reste de la place... par exemple si les enfants regardent la télé, je vais aller dans la chambre. Mais ces derniers temps, comme on est au dernier étage, nous avons une petite chambre indépendante sur le toit, qui était plutôt pour mon mari. Je lui laisse cette pièce pour lui. C'était sa chambre d'adolescent... et c'est devenu l'endroit où il a ses livres, où il lit... comme son bureau. Et là, sept ans plus tard j'ai commencé à réclamer cet espace moi aussi. Avec l'excuse des cours d'anglais et des examens, j'ai dit que je devais laisser mes livres ouverts quelque part pour réviser. Et petit à petit j'y ai mis l'ordinateur et un miroir pour pouvoir jouer au *neï*, ajuster la bouche, vérifier... Et c'est drôle parce que comme l'excuse c'était l'anglais et que j'ai passé l'examen maintenant, j'ai terminé, mon mari m'a dit l'autre jour 'il faudrait que tu ranges tes affaires en haut' et il m'a rapporté le miroir et il me dit 'ça je le mets où ? tu ne dois pas le redescendre ?'. Du coup je lui ai dit 'Non, laisse-le là-haut, parce que j'en ai besoin pour jouer au *neï* !'. Donc là je crois que c'est bon. »

Dimitra, joueuse de *neï*

Comme pour les musiciennes amatrices en France, dans ce cas aussi « l'organisation spatiale et temporelle des femmes dans le cadre de la vie familiale ne va pas de soi »¹ pour trouver et négocier dans la vie familiale le temps et l'espace de la pratique. Athina illustre aussi cette distanciation du rôle de mère par la pratique de l'instrument : elle aime jouer pendant que ses enfants font leurs devoirs.

« Oui, je joue. Et ça aide parce que les enfants font leurs devoirs et à ce moment-là je ne suis pas la mère qui va faire les devoirs des enfants. Je joue en même temps et je suis

¹ Viviane ALBENGA, Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Catherine MARRY, Ionela ROHARIK, *op. cit.*, p. 109.

présente. Pour qu'ils n'aient pas l'impression que 'maman est là et elle va faire les devoirs avec nous'. Non, moi je joue pendant ce temps. Je fais même des gammes... »
Athina, joueuse de *clarino*

Si la maternité éloigne donc potentiellement de la scène, le fait, pour les plus jeunes, d'être en couple avec un musicien permet souvent de maintenir l'activité de jeu en public. Anastasia et Stella, plus jeunes, toutes deux anciennes élèves d'ESM, ont des enfants tout en ayant une carrière d'interprète principalement et en étant en couple avec des musiciens. Elles ne sont pas enseignantes dans une école ou un conservatoire et n'enseignent qu'au cours de stages de musique. Leur carrière continue de la même manière depuis qu'elles ont eu des enfants. Toutes deux bénéficient de l'aide de leur conjoint si lui-même ne travaille pas au même moment, mais surtout de leur mère pour la garde des enfants, pendant qu'elles sont en concert, en tournée ou qu'elles enregistrent en studio. Parfois d'autres membres de leurs familles, comme leurs frères ou sœurs, gardent également les enfants. C'est donc « sous conditions » que les carrières ne pâtissent pas de la maternité : avoir un conjoint musicien et, surtout, bénéficier d'un soutien familial pour les enfants sont nécessaires.

d. La non-mixité comme renversement du stigmaté ?

Certaines instrumentistes rencontrées ont fait l'expérience de groupes exclusivement féminins. Cette pratique inédite dans la musique traditionnelle peut être interprétée comme une modalité, même ambivalente, de contournement de certaines contraintes qui pèsent sur les femmes : elle permet de contourner la difficulté de trouver à s'insérer dans des réseaux masculins ; elle peut offrir un argument « commercial » facilitant l'insertion professionnelle ; elle peut enfin être une occasion de s'extraire du jugement professionnel des hommes.

Construit sur des réseaux de sociabilités professionnelles encore largement masculins, le monde des *paradosiaka* peut être difficilement accessible aux femmes, notamment les moins dotées des ressources précédemment identifiées. Faute d'être acceptées, certaines constituent alors leurs propres groupes à partir de leurs réseaux de sociabilités féminines. Ce processus est décrit par Hristina, qui a eu des expériences de groupes non mixtes, quand elle raconte le sexisme qu'elle ressent dans le milieu professionnel.

« Le fait que certains groupes sont des groupes de femmes, c'est par besoin. Parce que si une femme ne peut pas trouver de travail [à cause du sexisme des collègues] qu'est-ce qu'elle peut faire d'autre ? Elle va être obligée de travailler avec une autre femme. Et c'est normal. »

Hristina, joueuse de percussions et *outi*

Cette non-mixité ne comporte aucun caractère revendicatif et ne vise pas à affirmer la place des femmes instrumentistes dans le monde de la musique traditionnelle. Mais cet entre-femmes « faute de mieux » est possible parce qu'il peut constituer un atout commercial assurant, au moins temporairement, une position professionnelle. Marie Buscatto a souligné que ces « groupes de femmes » revêtaient en effet un intérêt commercial dans des mondes musicaux très masculins comme le jazz et pouvaient être constitués sur les sollicitations d'intermédiaires culturels comme les programmeurs ou les producteurs¹. Dans le cas des *paradosiaka*, les groupes de femmes (cf. Annexe 3) sont également susceptibles d'attiser la curiosité d'un public y voyant un caractère exceptionnel digne d'un intérêt au moins temporaire. La non-mixité est alors une forme de retournement du stigmat qui permet de convertir la position dévaluée de femmes en ressource professionnelle. Alexandra était à l'initiative d'un groupe amateur composé de cinq femmes et un homme que j'ai vu sur scène au *Mparaki tou Vasili* en février 2007. C'était leur deuxième date devant un public dans un lieu historique de jeu de *paradosiaka*. Quelques jours plus tard, pendant l'entretien, elle ne semble pas très satisfaite du groupe composé majoritairement d'amatrices et un amateur, sauf Olga et elle. Elle trouve que ses camarades ne sont pas assez investi.e.s. Deux ans plus tard, ce groupe n'existe plus mais Alexandra fait partie de deux groupes non mixtes dont les « directeurs artistiques » et managers sont deux hommes. Ils les ont en effet repérées grâce au premier groupe d'Alexandra. L'idée du groupe « de filles » leur est parue « vendeuse » et ils organisent une tournée pour chaque groupe en les présentant comme des « groupes féminins ». Après deux ans de tournées, surtout estivales, Alexandra monte son propre groupe non-mixte dont elle est la *leadeuse* encore aujourd'hui. On voit ici comment l'organisation d'un groupe de femmes, initiée par un intermédiaire culturel, lui permet de rester dans la carrière et de s'affirmer comme instrumentiste.

Ce retournement du stigmat est cependant ambivalent. Catherine Achin et Marion Paoletti ont par exemple montré que, pour les femmes politiques, le retournement du stigmat n'était que temporaire. Si l'introduction des règles de parité a permis l'élection de femmes *au*

¹ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2007, p. 163-166.

nom des qualités des femmes, ces mêmes qualités ont justifié, une fois élues, leur marginalisation dans les arènes politiques (principalement en étant cantonnées dans les secteurs d'action politique les moins prestigieux)¹. Ce « salto du stigmaté » souligne alors combien la « féminité » ne peut être qu'une ressource temporaire et circonstanciée. Dans le cas des instrumentistes traditionnelles, les groupes de femmes rencontrent ainsi un vrai succès auprès du public, même s'il peut être temporaire, mais exposent les musiciennes au stigmaté de la féminité vis-à-vis de leurs collègues hommes. Irini met bien en évidence cette ambivalence. Alors qu'une grande partie de ses expériences est dans des groupes exclusivement féminins, elle tient à se distinguer de ces filles qui « ne se concentrent pas assez sur leur travail » et s'appuient trop sur la « féminité ». Si ces groupes assurent un succès auprès du public, ils sont donc potentiellement source de discrédit professionnel.

« I. : Ça arrive souvent [que les gens pensent qu'une femme ne peut pas jouer] mais si tu es bonne dans ce que tu fais, ça les calme. Ils reconnaissent ta valeur et ils t'acceptent. Heureusement, moi, comme j'ai beaucoup travaillé... ils n'ont rien à dire. Rien du genre 'qu'est-ce que tu veux toi, t'es une femme, pourquoi tu veux jouer ?'. Mais certaines filles ne se concentrent pas assez sur le travail et elles promeuvent plus la féminité, le fait d'être femme, bon, elles, elles ont des problèmes. On ne le traite pas bien, on ne les considère pas comme de bonnes musiciennes. C'est sûr que ça, ça existe. D'un autre côté, c'est aussi une arme de bien jouer *et* d'être une femme. Ça joue vraiment en fait. Moi à chaque fois que j'avais monté un groupe féminin, ça marchait d'enfer. Le public remplissait la salle. Quand je joue dans des groupes mixtes, on a parfois 10 personnes dans le public. Quand c'est qu'avec des femmes, la salle est comble. Rien que le fait de voir six femmes pour le public c'est attirant. Ils se disent peu importe si elles jouent bien, on va aller les écouter.

R. : Et comment ça s'est fait que tu aies joué dans autant de groupes non-mixtes ?

I. : Je ne sais pas, ça m'arrive tout le temps. Je n'arrive pas à comprendre pourquoi. Peut-être parce que les femmes entre elles, puisqu'elles ne trouvent pas facilement des groupes qui les acceptent et les reconnaissent, c'est peut-être pour ça qu'on se retrouve entre nous. Toutes ensemble.

R. : Toi tu as joué dans plusieurs groupes féminins ? Lesquels ?

I. : Oui, le groupe S., le groupe T. et le groupe V. En fait, celui-là c'était une suite du groupe T. quand certaines ont quitté le groupe. Ah, et là je suis dans un groupe où on est que des femmes aussi. On a un *kanonaki*, un *nei*, des percussions, que des femmes. Je

¹ Catherine ACHIN, Marion PAOLETTI, « Le 'salto' du stigmaté. Genre et construction des listes aux municipales de 2001 », *Politix*, n° 60, 2002, p. 33-54.

ne sais pas comment c'est arrivé ce truc. On m'a appelée et on m'a dit on a besoin d'un *sazi*, Et j'y vais pour répéter et je ne vois que des femmes. »

Irini, joueuse de *sazi/tampouras*

Qu'elle soit suggérée ou initiée par défaut, la non-mixité, malgré ses ambivalences, est aussi l'occasion de construire un rapport positif au métier. Face à la nécessité de « fermer la séduction » avec les hommes, l'entre-femmes donne aussi l'opportunité de se dégager temporairement de cette contrainte. Se retrouver entre femmes est une manière de prolonger des sociabilités féminines « entre filles » auxquelles certaines instrumentistes sont attachées, comme dans le cas des musiciennes dans le rock¹. Les premiers groupes non mixtes d'Irini ont ainsi été créés à partir d'un groupe de « copines » dans son ESM. Dans tous les cas, la non-mixité favorise une affirmation de soi comme femme et instrumentiste, substituant l'émulation « entre copines » à la légitimation du regard masculin.

3. Les voies de la professionnalisation

La professionnalisation des musiciennes instrumentistes se construit donc entre des ressources accumulées au cours des trajectoires et des contraintes spécifiques aux femmes. Dès lors, les femmes s'engagent dans différentes voies de professionnalisation. Si chacune fait apparaître des déplacements de genre, elles dessinent des espaces des possibles différenciés du jeu d'instrument pour les femmes entre interprétation, enseignement et chant. Un troisième profil d'enquêtées, restées amatrices, met enfin en évidence les obstacles à la professionnalisation des femmes.

a. Vivre de l'interprétation : des carrières « comme les hommes »

La première voie de professionnalisation pour les femmes instrumentistes est celle du métier d'interprète. Elle concerne neuf femmes, soit près d'un tiers des enquêtées. Elles connaissent des carrières professionnelles différenciées, entre succès commercial, succès d'estime et moindre visibilité mais ont un trait commun : elles vivent exclusivement ou

¹ Odile TRIPIER, *Mixité et discrimination dans le champ musical. L'exemple des femmes dans les groupes Rock*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français, 1998.

principalement de leur travail d'interprétation (sur scène et/ou par des enregistrements). Quand elles enseignent, ce n'est qu'une activité très secondaire, généralement à l'occasion de stages. Elles peuvent occasionnellement chanter (par exemple une chanson dans un programme musical) ou développer une carrière de chanteuse en parallèle de leur carrière d'instrumentiste.

De ce point de vue, à l'exception du chant, ces femmes se rapprochent du modèle masculin d'entrée et de maintien dans la carrière. Elles s'en distinguent néanmoins par l'accumulation de ressources exceptionnelles qui leur permettent d'acquérir ses positions. Toutes se caractérisent d'abord par la position de « meilleure élève » qui leur a été attribuée très tôt dans leur apprentissage. L'excellence, tout comme le diplôme ou le concours dans d'autres professions¹, est ainsi le moyen, voire la condition, d'accéder à des carrières « comme les hommes ». Cette position de « meilleure élève », en ESM, dans une école privée ou dans un cours particulier, leur permet notamment de bénéficier d'une socialisation professionnelle exceptionnellement précoce, comme dans les cas d'Olga et de Katerina évoqués précédemment. En outre, si elles ont des origines sociales diversifiées, elles bénéficient plus souvent que les autres instrumentistes d'une transmission paternelle du goût de la musique traditionnelle, voire de son jeu instrumental. Enfin, ces trajectoires se différencient par le fait que ces musiciennes sont soit célibataires, soit en couple avec des musiciens. Tel est le cas d'Anastasia, fille d'un père musicien amateur, ayant été « la meilleure de sa classe » en *tampouras/sazi* dans l'ESM qu'elle a fréquentée. Elle s'investit dès la fin du lycée dans des groupes de musique formés à partir des sociabilités scolaires avec ses camarades de classe et ses enseignant.e.s. Elle commence alors à jouer ponctuellement dans des bars. Après la fin de sa scolarité à l'ESM, elle poursuit en parallèle des études en musicologie et l'apprentissage de plusieurs instruments traditionnels. Elle participe dès cette époque à plusieurs projets musicaux, joue régulièrement sur scène et enregistre dans des albums de collègues musiciens. Elle a eu plusieurs petits-amis musiciens qu'elle intègre dans ses propres réseaux plutôt que l'inverse. Depuis plus de vingt ans, elle est très active dans la scène des *paradosiaka*, mais aussi du jazz, et joue dans de nombreux projets, souvent comme *leadeuse* mais aussi comme *sidewoman*.

Enfin, ces instrumentistes se distinguent par une importante diversification des expériences professionnelles, faisant ainsi figure de *sidewomen* qu'on « appelle » pour un concert, une tournée ou un enregistrement. Ce modèle d'« insertion multiple » est souvent, en-

¹ Comme les femmes énarques dans la haute fonction publique française. Catherine MARRY, Laure BERENI, Alban JACQUEMART, Sophie POCHIC, Anne REVILLARD, *op. cit.*

dehors de la musique classique, le seul moyen de vivre de la musique¹. Il est également celui qui est le plus difficile d'accès aux femmes, notamment parce qu'il s'appuie essentiellement sur les réseaux informels et parce qu'il exige une importante disponibilité et flexibilité temporelle². On voit ici comment la précocité du parcours et les configurations conjugales identifiées pour ce groupe de femmes (célibat ou couple musicien) jouent un rôle déterminant dans cette professionnalisation *via* l'interprétation musicale. On peut également y voir la conséquence d'un monde musical encore moins « saturé » que d'autres.

Mais le parcours de deux instrumentistes rencontrées souligne aussi la fragilité de ce mode de professionnalisation. Contrairement aux 9 femmes évoquées ici, elles ont aujourd'hui cessé leur activité professionnelle, pourtant engagée principalement dans la voie de l'interprétation. Pour l'une, cet arrêt est directement lié à son incapacité matérielle à répondre aux sollicitations de *sidewoman* suite à la mise en couple avec un non-musicien et à la maternité. Pour la seconde, c'est davantage la « fatigue » face à la « concurrence » permanente entre musicien.ne.s qu'impose ce type de carrière (doublée d'une opportunité de professionnalisation dans le monde universitaire) qui est à l'origine de l'*exit*.

b. Enseigner et chanter : une carrière de femmes

La voie de professionnalisation la plus courante parmi les enquêtées (12 sur 30) est celle de la pluriactivité³ : elles sont instrumentistes interprètes mais assurent leur maintien dans les *paradosiaka* en étant également enseignantes et/ou chanteuses.

La professionnalisation par l'enseignement⁴ concerne sept des instrumentistes rencontrées. Si elles peuvent se produire parfois sur scène, l'essentiel de leur activité musicale est en lien avec leur position de professeure. L'enseignement est donc ici le soutien au maintien du jeu d'instrument, selon une modalité répandue chez les musiciennes⁵ ou plus

¹ Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004, p. 192-200.

² Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008.

³ Sur la pluriactivité comme caractéristique commune du travail artistique dans différents mondes de l'art, voir Marie-Christine BUREAU, Marc PERRENOUD, Roberta SHAPIRO (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

⁴ L'enseignement est une des facettes des professions artistiques en général, comme le montrent notamment : Eliot FREIDSON, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. XXVIII, n° 3, p. 431-443, Pierre-Michel MENGER, « Artistic labor markets and careers », *Annual review of sociology*, n° 25, 1999, p. 541-574.

⁵ Marc PERRENOUD, Jérôme CHAPUIS, *op. cit.*, p. 72, Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2009.

largement chez les femmes artistes, comme dans le cas des plasticiennes¹. Cette voie est généralement le résultat d'une combinaison de contraintes et de choix. L'enseignement n'est pas pour elles un repoussoir², une professionnalisation exclusivement par défaut faute de ne pas retirer des revenus suffisants de leur activité musicale. Elles sont généralement très investies dans le travail d'enseignement dont elles disent toutes qu'il leur permet de formaliser leurs propres connaissances. Les anecdotes sur leurs expériences d'enseignement, leurs relations avec leurs élèves et les réflexions d'ordre pédagogique sur la manière de motiver les élèves et transmettre la musique sont nombreuses dans les entretiens. De ce point de vue, les femmes qui poursuivent leurs études au TEI d'Épire sont tout autant formées à la pratique instrumentale qu'à devenir enseignante et on a vu que l'une des enquêtées s'était inscrite au TEI parce qu'elle avait candidaté à toutes les filières permettant de devenir enseignantes. Pour autant, ce « choix » de l'enseignement s'inscrit dans un espace des possibles très restreint. Les enquêtées dans cette situation ont en effet dû affronter l'impossibilité de s'insérer par la seule interprétation et/ou la nécessité de concilier rôle conjugal et maternel. Dotées de moins de ressources susceptibles de soutenir la professionnalisation par le jeu sur scène (pâtissant notamment de l'absence d'un « maître » ou d'un mentor), elles sont également plus souvent dans l'obligation de devoir donner des gages de « respectabilité » à leurs conjoints (ne pas travailler trop tard ou les week-ends, ne pas abandonner le foyer pour aller jouer, etc.) et/ou à devoir assurer l'essentiel du travail parental.

Pour 5 autres enquêtées, « vivre de la scène » est maintenu par la pratique du chant. Cette forme de maintien dans le métier d'interprète par le chant est, dans les *paradosiaka*, quasi-exclusivement féminine. Ces musiciennes n'ont pas toujours suivi une formation au chant et celles qui l'ont fait ont pris des cours plusieurs années après le début de leur formation instrumentale. Chanter représente indéniablement une multiplication des opportunités de « faire carrière » : quand le répertoire joué est accompagné au chant, celui-ci est, conformément au rôle historiquement dévolu aux femmes dans les répertoires ayant inspirés le milieu du renouveau de la musique traditionnelle, attribué aux femmes. Dès lors, chanter devient une ressource professionnelle qui permet de répondre à la demande, parfois explicitement adressée aux femmes instrumentistes, de chanteuses dans les groupes et ainsi

¹ Dominique PASQUIER, « Carrières de femmes : l'art et la manière », *Sociologie du travail*, vol. 25, n° 4, 1983, p. 418-431.

² Contrairement à certaines femmes devenues ingénieures pour « surtout, ne pas être prof... ». Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004, p. 126-127.

assurer le maintien de l'activité musicale. Hristina explicite clairement cette voie d'engagement dans le chant comme impératif pour « décroche[r] des boulots » :

« On attend d'une femme d'abord qu'elle chante et en deuxième lieu qu'elle joue. Donc si tu joues bien, tu décroches des boulots mais tu vas en perdre quelques-uns parce tu ne chantes pas en plus. Alors que si tu chantes en plus, t'auras plus de travail que si tu joues uniquement. En tout cas moi c'est ce que j'ai rencontré. »

Hristina, joueuse de percussions et *outi*

Cette voie d'accès est caractéristique des femmes qui privilégient une pratique multi-instrumentale plutôt qu'une spécialisation virtuose dans un seul instrument. Elle est aussi plus fréquente pour celles qui sont originaires des classes populaires et moyennes. Celles-ci ont en effet tendance à privilégier une pratique du jeu instrumental dans des répertoires aux marges des *paradosiaka*, c'est-à-dire des répertoires de musiques populaires moins caractérisées par l'hybridation des styles (caractéristique des répertoires les plus valorisés). Or ces musiques sont aussi celles où le chant est le plus fréquent et où la figure de la chanteuse est la plus répandue.

La pratique du chant est donc une ressource essentielle pour la carrière de ces femmes car elle permet de « rester ». Mais elle est aussi ambivalente tant la figure de la chanteuse est, comme nous l'avons vu, une figure repoussoir susceptible de menacer leur statut d'instrumentiste puisque « la voix n'est pas un instrument »¹. Face à cette position d'équilibriste, ces femmes revendiquent d'abord leur statut d'instrumentiste, n'hésitant pas à dévaluer les chanteuses, comme on l'a vu avec Eleni qui, bien qu'également chanteuse, précise « Je me sens musicienne, je ne me sens pas *prima donna* ».

c. Le jeu en amateur, une forme de mobilité de genre

Enfin, pour 7 enquêtées l'apprentissage d'un instrument traditionnel n'a pas été converti professionnellement. Pour certaines, cette non-professionnalisation est vécue comme un échec après des tentatives infructueuses d'intégrer des groupes et/ou d'obtenir des « boulots ». L'éloignement du métier s'impose alors à elles pour des raisons matérielles, mais aussi en raison d'un certain isolement professionnel. Mais pour d'autres, leur maintien dans le

¹ Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008, p. 75.

jeu amateur est restitué comme le résultat d'une volonté de « ne pas en faire un travail ». Toutes partagent néanmoins le fait d'avoir eu les trajectoires d'apprentissage les plus éloignées du milieu des *paradosiaka*. Quatre d'entre elles ont été formées par des cours particuliers débutés à l'âge adulte. Deux ont été formées au TEI d'Arta mais ont cumulé un manque de ressources sociales (elles sont originaires des classes populaires) et l'éloignement géographique des grands centres urbains qui constituent l'essentiel de la scène de la musique traditionnelle. La dernière, enfin, a été formée dans une ESM mais n'a pris aucun cours d'instrument traditionnel (à part le *tampouras*) dans l'école ou à côté et, spécialisée en violon classique, ne s'est convertie au violon traditionnel (*paradosiako violi*) que tardivement.

Pour toutes, la non-professionnalisation n'a néanmoins pas signifié l'arrêt du jeu d'instrument, qu'elles suivent des cours ou qu'elles jouent avec des groupes amateurs, pouvant parfois même faire quelques représentations. La pratique instrumentale est même encore largement investie et parfois vécue comme plus importante que la vie professionnelle, voire que la vie en couple. Ainsi, si le maintien dans la pratique amateur atteste les effets de genre et de classe, il traduit également une forme de mobilité de genre. En effet, le jeu d'instrument est revendiqué comme une pratique pour soi qui soutient l'autonomie. Il est ainsi le support d'un « souci de soi », potentiellement entravé dans leur vie quotidienne, que d'autres femmes peuvent manifester à travers la lecture¹. Ce rapport à la musique est alors susceptible d'infléchir leurs trajectoires sociales comme dans le cas de Evi qui durant ses études en économie au début des années 2000 rencontre un groupe d'hommes musiciens amateurs de *paradosiaka*. Elle découvre grâce à eux les chansons d'Asie Mineure et de Thrace, puis la musique savante ottomane et la musique soufie. Elle aime la sonorité du *neï* et un de ses amis musiciens lui offre un instrument qu'il avait chez lui. Elle commence alors seule, pendant des mois, à essayer de produire du son sur cet instrument. Quelques mois plus tard, elle part en voyage en Turquie et s'achète un *neï*. Devenue fonctionnaire après ses études, elle est mutée dans une ville en Thrace et organise des voyages à Thessalonique pour assister à des concerts de *neï* puis commencer à prendre des cours. Dans la ville où elle s'installe, elle cherche également des musicien.ne.s avec qui jouer et rencontre des enseignants de l'ESM de cette ville qui lui proposent de participer à l'ensemble de musique traditionnelle du lycée pour un concert. Enfin, elle organise ses congés pour pouvoir suivre des stages de musique ottomane savante et commence à apprendre le turc. Sa pratique de cet instrument devient ainsi centrale dans sa vie en dehors du travail et lui permet de voyager, de

¹ Viviane ALBENGA, *op. cit.*, p. 44-49.

s'insérer à travers des sociabilités musicales dans son nouveau lieu d'habitation et d'entamer l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Conclusion

La citation d'Artemi en ouverture de ce chapitre mettait en lumière le changement social au cœur de cette thèse : il est aujourd'hui possible pour une femme de faire une carrière d'instrumentiste dans la musique traditionnelle. L'analyse des trajectoires montre néanmoins que cette ouverture des possibles est contrainte et que les femmes doivent composer et jouer avec les normes de genre et déjouer les obstacles. Minoritaires dans un monde artistique d'hommes, elles parviennent à s'y maintenir par le cumul de ressources spécifiques et par leur capacité à négocier les contraintes de genre.

Les parcours soulignent néanmoins des voies différenciées de maintien de la pratique instrumentale. Celles qui cumulent le plus de ressources peuvent se rapprocher d'une carrière quasi-exclusivement tournée vers l'interprétation, manifestant ainsi une nette transgression de genre tant ce modèle se rapproche de celui de nombre d'hommes. Mais possibles grâce à une activité de *sidewomen*, ces carrières s'appuient aussi sur des ressources circonstanciées, comme la configuration conjugale ou la capacité à résister face à la concurrence pour obtenir des « boulots », susceptibles de disparaître et donc de mettre en péril leur professionnalisation. Pour d'autres en revanche, c'est la plus grande conformité aux normes de genre qui est le support à la professionnalisation. En assurant une (relative) stabilité professionnelle par l'enseignement ou en maintenant leurs réseaux professionnels par le chant, ces femmes s'assurent de pouvoir continuer à vivre de leur instrument. Enfin, les trajectoires de celles qui ne parviennent pas ou ne cherchent pas à se professionnaliser mettent en évidence, en creux, les ressources de classe et de genre nécessaires à la conversion du jeu d'instrument en métier. Mais elles révèlent aussi comment la pratique instrumentale peut être investie en amateur comme un support de suspension, à défaut de subversion, des rapports de genre. Possibles, les trajectoires professionnelles des femmes instrumentistes restent donc « sous conditions ».

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.

Si la première partie a permis de mettre en évidence le rôle des transformations des cadres d'apprentissage dans l'ouverture du jeu d'instruments traditionnels aux femmes, cette partie s'est intéressée aux conditions sociales d'accès de certaines femmes à cette pratique. L'analyse des trajectoires de formation de la vocation d'instrumentiste traditionnelle a ainsi mis en lumière les effets croisés des socialisations familiales, des cadres scolaires et des logiques de genre et de classe. Ces configurations favorisant la naissance et l'affirmation de la vocation se révèlent cependant insuffisantes pour entrer et rester dans le métier. Les parcours professionnels montrent que les femmes doivent affronter un certain nombre d'obstacles liés aux normes de genre qui façonnent les carrières. En fonction des ressources dont elles disposent, la professionnalisation emprunte alors plusieurs voies, entre interprétation, enseignement et chant et se révèle incertaine.

Ces analyses confirment à bien des égards les résultats de recherches précédentes sur la féminisation des métiers artistiques et sur l'entrée des femmes dans des « bastions » masculins. Mais elles ont aussi donné lieu à plusieurs résultats inédits ou plus originaux. D'abord, en regardant du côté de l'enfance, nous avons pu identifier que la transgression de genre opérée par le jeu d'instruments traditionnels ne s'enracinait pas dans une socialisation de genre « inversée » mais bien plus dans des dispositions « discrètes » acquises par des expériences contrariées de mise en conformité avec des pratiques socialement « féminines ». De même, alors que le soutien aux loisirs culturels des enfants est généralement assuré par les mères (ou alors par les pères pour leurs fils), ces filles ont bénéficié du soutien du couple parental, les pères montrant même parfois un engagement important dans la pratique de leurs filles. Enfin, quand des recherches ont montré que des femmes pouvaient s'engager dans des métiers « masculins » pour éviter leur destin de genre et de classe dans l'enseignement, certaines trajectoires ont montré ici que c'est parce qu'elles ne parviennent pas à être enseignantes qu'elles se dirigent, ou sont dirigées, vers la pratique instrumentale dans la musique traditionnelle. Ce dernier point met en lumière le rôle spécifique de la forme de scolarisation de la musique traditionnelle dans l'enseignement supérieur : dans un système universitaire sélectif et concurrentiel, le TEI d'Arta est relégué dans le bas de la hiérarchie scolaire et offre alors l'opportunité, même incertaine et fragile, de mobilités de genre et de classe socialement improbables.

TROISIÈME PARTIE – TRANSFORMATIONS : CE QUE LES FEMMES FONT AU MONDE DES INSTRUMENTISTES TRADITIONNELS

L'analyse des trajectoires de professionnalisation des femmes a souligné l'existence de normes de genre qui pèsent spécifiquement sur elles dans le milieu de la musique traditionnelle. Leur entrée dans ce monde musical n'en vient pas moins rompre la non-mixité, principe au fondement historique de la pratique instrumentale. Cette partie entend prendre au sérieux cette profonde transformation en se demandant ce que l'arrivée des femmes a fait au monde des instrumentistes traditionnels.

Si certains travaux défendent l'idée d'une neutralisation, en termes de genre, des pratiques et des représentations grâce à la présence significative des femmes dans une profession¹, d'autres ont insisté sur la sexuation de la profession au moment où les femmes pénètrent des bastions masculins. Juliette Rennes a ainsi montré que l'arrivée des femmes dans les métiers prestigieux en France au début du 20^{ème} siècle avait entraîné une répartition pratique et symbolique de l'activité professionnelles entre hommes et femmes : « Tout se passe comme si l'idée que les activités pourraient n'avoir point de sexe et être *indifféremment* exercées par les hommes et par les femmes était source d'une insécurité identitaire si importante qu'il était préférable de réintroduire immédiatement la frontière professionnelle des sexes fragilisée par les pionnières, en affirmant que celles-ci rendent l'activité historiquement masculine non pas sexuellement 'neutre', mais bel et bien *féminine* »². L'entrée des femmes dans un métier dont elles étaient historiquement exclues a donc conduit à la production de déclinaisons féminines et masculines des *ethos* et pratiques professionnelles plutôt qu'à leur neutralisation.

Dans le cas des femmes instrumentistes de musique traditionnelle, il ne s'agit pas d'entrer dans un métier sans femmes. Les chanteuses ou les instrumentistes d'autres styles musicaux sont des points de repères qui *de facto* instaurent une déclinaison féminine et masculine du métier : comme nous l'avons notamment vu dans le chapitre précédent, les normes de genre adressées aux femmes instrumentistes se sont largement appuyées sur ce qui peut ou ne peut pas se faire, voire ce qui *doit* se faire ou ne pas se faire, *pour une femme* dans le monde musical. La féminisation de ce segment du monde musical n'a cependant pas été sans effets sur lui. Nous verrons ainsi dans un premier temps comment la féminisation du jeu

¹ Nathalie LAPEYRE, *op. cit.*

² Juliette RENNES, *op. cit.*, 2007, p. 474.

instrumental reconfigure, dans les pratiques et les représentations, le sexe des instruments. Le dernier chapitre de cette thèse se concentrera enfin sur les transformations du milieu des *paradosiaka* par la féminisation et, inversement, sur les effets des évolutions du milieu des *paradosiaka* sur les trajectoires des femmes instrumentistes.

CHAPITRE 6 – RECONFIGURATIONS DU SEXE DES INSTRUMENTS

Les instruments ont-ils un sexe ? Et si oui, quel est le « sexe » des instruments, comment se définit-il, se construit-il et se transforme-t-il ? Ces questions sont désormais classiques dans les travaux sur genre et musique. Dans une synthèse sur ces questions, principalement à partir de travaux d'ethnomusicologie, Veronica Doubleday note que « dans différents endroits du monde, on trouve de nombreux instruments que les filles et les femmes ne sont pas censées toucher ou jouer, et l'expérience féminine de ces 'relations négatives' est un résultat logique de ces monopoles instrumentaux »¹. Elle ajoute qu'un « autre résultat de la domination masculine est que les femmes ont rarement un rapport exclusif avec un instrument de musique. Nombre d'instruments sont associés à des interprètes féminines, mais dans la plupart des cas les hommes peuvent aussi en jouer s'ils le souhaitent. En règle générale donc, les femmes jouent plutôt à des instruments auxquels jouent les hommes également »². Ainsi, l'exclusivité du jeu d'un instrument est un monopole des hommes et, en miroir, l'interdiction de jouer d'un instrument concerne exclusivement les femmes.

Dans un chapitre consacré aux instrumentistes³, Lucy Green montre comment certaines pratiques instrumentales féminines ont été historiquement acceptées et développées, notamment le jeu d'instruments à clavier et d'instruments à cordes pincées⁴. Dans la musique occidentale, les instruments à claviers et les instruments à cordes pincées sont des instruments qui se jouent dans le privé, dans le foyer, par les femmes, dans une position « acceptable », c'est-à-dire assise. Ils permettent aux femmes d'accompagner ou de s'accompagner au chant, de divertir les membres du foyer ou d'enseigner la musique aux plus jeunes. Accompagner le chant, divertir et enseigner donc, surtout dans la sphère privée. Cet exemple confirme qu'il existe un « sexe des instruments » mais souligne aussi les conditions des assignations genrées des instruments (ici le jeu dans le privé). En suivant cette logique, une femme jouant au piano chez elle et s'accompagnant au chant reste dans, voire affirme, pour reprendre les termes de Lucy Green, ce qui est de l'ordre du féminin. À l'inverse, une femme improvisant à la trompette sur une scène interrompt l'ordre genré musical et le menace. En reprenant l'idée de

¹ Veronica DOUBLEDAY, « Sounds of power. An overview of musical instruments and gender », *Ethnomusicology Forum*, n° 17, 2008, p. 3-39, p. 5.

² *Ibid.*, p. 19.

³ « From affirmation to interruption : women playing instruments », Lucy GREEN, *op. cit.*, 1997, p. 52.

⁴ *Ibid.*, p. 52-81.

continuum du « patriarcat musical » de Lucy Green¹, on peut donc envisager un continuum du « sexe des instruments » en fonction des normes de genre attachées aux pratiques instrumentales. Entre un pôle en accord avec les codes sociaux de la féminité et un pôle construit comme masculin, un ensemble de pratiques peuvent être positionnées. La position sur ce continuum est alors dépendante de plusieurs facteurs affectant la dimension genrée des pratiques : l'instrument joué (son, forme, position, etc.) ; jouer en privé ou en public ; accompagner ou être soliste ; suivre une mélodie ou improviser ; et enfin être amateur.trice ou professionnel.le. Chaque style musical a ses normes internes mais ces facteurs semblent être clivants en termes de pratiques considérées comme féminines ou masculines. Hyacinthe Ravet intègre ainsi dans son analyse sur le sexe des instruments sa dimension corporelle, son rôle dans la musique et, enfin, la dynamique historique : « Au travers du corps et de ses attributs, de la présence et de la position des instruments (comme *outils de musique*), c'est la définition du 'féminin' et du 'masculin' en musique qui se trouve mobilisée et posée. Les significations symboliques associées aux instruments les font percevoir tantôt comme féminins, tantôt comme masculins, selon les modes de classification en usage dans la théorie musicale de l'époque, en fonction de la définition des sons, de la tessiture (aiguë/grave) et du rôle accordé aux instruments »².

S'interroger sur le sexe des instruments impose donc de penser les critères qui instituent les instruments en plus ou moins masculins ou féminins. Dans le cas de la musique traditionnelle, la pratique instrumentale étant quasi-exclusivement masculine jusque dans les années 1980, le répertoire traditionnel et les instruments associés positionnaient ces derniers à l'extrémité masculine du continuum du sexe des instruments. Le mouvement du renouveau de la musique traditionnelle a néanmoins en partie bouleversé ces catégorisations par l'accès des femmes à la pratique de ces instruments. La féminisation transforme alors le sexe des instruments. Il s'agit dès lors dans ce chapitre de comprendre comment se construit une nouvelle partition sexuée des instruments et, plus largement, comment des représentations et des normes liées au sexe des instruments sont (re)produites.

La comparaison du taux de féminisation des instrumentistes traditionnel.le.s, de musique classique et de musiques populaires permettra d'abord d'établir l'ampleur et les limites de la transformation du sexe des instruments. Il s'agira ensuite de saisir les ressorts de la féminisation différenciée selon les instruments. Enfin, nous verrons comment les

¹ Voir introduction.

² Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 43. Plus largement, voir le chapitre 2 : « Le sexe des instruments », p. 34-67.

représentations des femmes instrumentistes sont susceptibles d'être affectées par les reconfigurations du sexe des instruments.

1. La féminisation des instruments traditionnels par rapport aux instruments classiques et populaires

a. Mesurer la féminisation : enjeux méthodologiques

Selon Hyacinthe Ravet et Philippe Coulangeon, 8 % des instrumentistes de musique populaires en France étaient des femmes au début des années 2000, alors qu'elles étaient 39 % en musique classique¹. Ne disposant pas de chiffres équivalents pour le cas grec², nous avons constitué une base de données dans le cadre de cette enquête afin de mesurer l'ampleur du processus de féminisation des instrumentistes traditionnel.le.s (cf. Encadré 5). Cette base répertorie les candidatures adressées au ministère de l'Éducation pour l'enseignement d'instruments de musique dans les ESM. Elle permet d'obtenir des données par instrument dans différents styles musicaux et de situer ainsi les instrumentistes traditionnel.le.s par rapport aux instrumentistes de musique classique et de musiques populaires.

Encadré 5 La base de données des candidatures enseignantes (2010-2015)

La base de données a été constituée à partir des tableaux de classement des candidat.e.s à l'enseignement d'un instrument de musique (classique, populaire ou traditionnel) du ministère de l'Éducation grec pendant la période 2010-2015, soit six années scolaires (2010-11, 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 et 2015-16). Il s'agit des candidatures pour enseigner en tant qu'enseignant.e contractuel.le ou vacataire au sein des ESM. Le statut d'enseignant.e contractuel.le (à temps plein ou partiel) est un CDD sur l'année, scolaire alors que les enseignant.e.s vacataires sont rémunéré.e.s à l'heure

¹ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*

² En Grèce il n'existe de pas de statut particulier d'artistes, tel que le statut d'intermittent.e du spectacle en France. De plus, il n'y a pas comme chez les acteurs et actrices une association ou un syndicat national faisant office d'instance de validation de ce statut professionnel Christina KARAKIOULAFI, « 'Einai kai tehni kai epaggelma' : proslipseis tis kallitehnikis ergasias – to paradeigma ton ithopoion stin Ellada [« 'C'est un art et un métier' : réceptions du travail artistique – l'exemple des acteurs en Grèce », *Epitheorisi koinonikon erevnon*, n° 137, 2014, p. 113-140. Les musicien.ne.s, compositeurs.trices, chanteurs.euses ou enseignant.e.s participent à des associations spécialisées par secteur d'activité surtout pour la musique classique ou la variété.

d'enseignement¹. Les listes publiées par le ministère classent l'ensemble des candidat.e.s.

Durant la période étudiée, il n'y a pas eu de titularisations ni de nominations de personnels enseignants dans l'enseignement secondaire en Grèce suite aux mesures d'austérité prises par les différents gouvernements grecs et les créanciers du pays. Cette situation permet donc de considérer cette base comme représentative d'un vivier de personnes qui souhaitent enseigner un instrument de musique dans les ESM, les évolutions d'effectifs n'étant pas liées à des titularisations comme fonctionnaires dans l'enseignement public². Et inversement, les besoins des ESM en enseignant.e.s contractuel.le.s ou vacataires n'évoluent pas pour cause de recrutements de fonctionnaires mais uniquement pour cause de départs à la retraite des titulaires, de l'évolution du nombre d'élèves³ ou des choix d'instruments des élèves, et donc de besoins en nombre d'heures d'enseignement.

Les tableaux de chaque année scolaire étudiée – disponibles à l'adresse <http://e-aitisi.sch.gr/> – ont été fusionnés, puis nettoyés⁴, et chaque entrée a été sexuée à partir du prénom et du nom de la personne candidate⁵. Au total, la base comprend 24.514 entrées qui correspondent à des candidatures uniques (un instrument, une année, un statut) et non pas à des personnes. En effet, plusieurs candidat.e.s présentent chaque année plusieurs candidatures, pour plusieurs instruments et/ou pour les deux statuts (contractuel.le et vacataire). De plus, des candidat.e.s présentent leur candidature plusieurs années de suite.

En termes de féminisation, la base comprend 13.650 candidatures de femmes, soit 55,7 % du total. Les 24.514 candidatures correspondent elles à 4.702 personnes dont 2.376 (50,5 %) de femmes. Dans ce chapitre, l'analyse se fait sur les chiffres des candidatures ; toutefois, pour certains chiffres généraux et quand cela est possible, nous rapporterons également aux individus.

¹ Cf. chapitre 2.

² Auparavant et jusqu'en 2006, on pouvait être titularisé.e au terme de 30 mois d'enseignement à temps plein. Certain.e.s enseignant.e.s d'instruments des ESM ont ainsi obtenu des postes fixes par l'ancienneté.

³ Notamment l'augmentation du nombre d'élèves grâce à la création de nouvelles ESM et/ou de nouvelles classes.

⁴ Les homonymes, par exemple, ont été distingués notamment grâce à la mention des prénoms du père et de la mère du/de la candidat.e dans les tableaux.

⁵ En grec il n'existe pas de prénoms épicènes et les noms de famille sont sexués ce qui permet un comptage exact. Des recherches sur internet ont permis d'identifier le sexe de quelques prénoms d'origine étrangère qui n'étaient pas directement identifiables.

Cependant, il convient de se demander si et en quoi l'enseignement serait représentatif du monde professionnel des musicien.ne.s. On sait que la pluriactivité est une des caractéristiques communes aux professions artistiques en général¹ ou, comme le notent Marie-Christine Bureau et Roberta Shapiro, « dans ce monde social, exercer plusieurs activités c'est la norme »². L'enseignement fait souvent partie de cette pluriactivité des artistes. Concernant les musicien.ne.s, Marc Perrenoud considère que, dans le cas des musicos qu'il a étudiés, le fait d'être interprète et enseignant.e serait « à la limite de la monoactivité polyvalente et de la pluriactivité »³, tant l'activité pédagogique offre à la fois « les meilleures chances de pérennisation de la carrière et les éléments les plus signifiants pour une inscription véritablement 'professionnelle' de celle-ci »⁴. Le monde du travail musical est ainsi construit autour de ces deux activités principales, l'interprétation et l'enseignement. Philippe Coulangeon explique aussi, dans son étude sur les musicien.ne.s interprètes en France⁵, que le développement de l'enseignement spécialisé a eu comme effet l'augmentation de l'offre de « débouchés aux aspirants musiciens »⁶. Nous avons vu dans le premier chapitre que l'offre d'enseignement spécialisé a également énormément augmenté en Grèce à partir des années 1980 et qu'elle s'est diversifiée, incluant comme en France l'enseignement des musiques traditionnelles, populaires et actuelles.

L'enseignement dans un lieu institutionnel⁷ permet donc aux musicien.ne.s d'avoir une source de revenus réguliers et, dans un pays comme la Grèce, où il n'y a pas d'équivalent du statut d'intermittent.e, il est le moyen le plus sûr pour obtenir une couverture sociale et cotiser à l'assurance chômage et aux caisses de retraite. Concernant les femmes en particulier, Hyacinthe Ravet⁸ a montré qu'elles cumulent en général moins que leurs collègues hommes plusieurs activités et qu'elles peuvent parfois opter pour une carrière uniquement d'enseignante à cause du poids des charges familiales qui pèsent majoritairement sur elles quand elles sont mères. Dans le cadre d'une enquête sur la place des femmes sur la scène

¹ Eliot FREIDSON, *op. cit.*

² Marie-Christine BUREAU, Roberta SHAPIRO, « Introduction. 'Et à part ça, vous faites quoi ?' », in Marie-Christine BUREAU, Marc PERRENOUD, Roberta SHAPIRO (dir.), *op. cit.*, p. 17-31, p. 18.

³ Marc PERRENOUD, « Formes de la démultiplication chez le 'musicos' », in Marie-Christine BUREAU, Marc PERRENOUD, Roberta SHAPIRO (dir.), *op. cit.*, p. 83-94, p. 88.

⁴ *Ibid.*

⁵ Philippe COULANGEON, *op. cit.*, 2004.

⁶ *Ibid.*, p. 28.

⁷ Un conservatoire, une école de musique ou une École secondaire de musique. Pour les musicien.ne.s, le marché des cours particuliers n'est pas négligeable. Néanmoins, les musicien.ne.s préfèrent souvent combiner l'enseignement dans un lieu institutionnel avec des cours particuliers pour obtenir à la fois un statut reconnu en termes de cotisations sociales et un meilleur revenu grâce aux cours particuliers.

⁸ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2009, p. 128-142.

musicale suisse romande où, comme en Grèce, « les musiciens comme les musiciennes semblent fréquemment tirer la majorité de leurs revenus de l'enseignement musical », une division sexuée du travail est également observée : d'une part, « dans la gestion de l'équilibre entre les activités d'enseignement et l'interprétation musicale », les femmes enseignantes « se déclarent moins volontiers 'musiciennes' » ; d'autre part, elles se consacrent plus souvent uniquement à l'enseignement quand elles sont en couple avec un musicien et « leur carrière musicale publique est ralentie »¹. Interroger la féminisation de la pratique instrumentale par les candidatures d'enseignement expose donc à un risque de légère surreprésentation des femmes par rapport aux hommes.

Les données collectées et présentées ici représentent donc une grande partie des musicien.ne.s qui, depuis 2010, souhaitent vivre de leur activité musicale. Certes, les musicien.ne.s qui vivent surtout de leurs revenus de l'interprétation, qui ont déjà des postes titulaires dans les écoles secondaires de musique ou qui enseignent exclusivement dans d'autres types d'institution sont absent.e.s de cette base. Toutefois, même si elles ne représentent pas la totalité des réalités du monde musical grec (y compris de celui de la musique traditionnelle), les données sur les candidatures à l'enseignement dans les ESM rendent le mieux compte du monde des instrumentistes, au regard de celles à disposition. Par ailleurs, les effectifs constatés dans la base de données varient selon le degré d'institutionnalisation de l'enseignement de chaque style musical et de chaque instrument. L'introduction de l'enseignement d'instruments de musique populaires tels que le saxophone, la guitare électrique ou le *mpouzouki* est récente et aucun enseignement théorique n'est prévu pour ces musiques. La plus faible institutionnalisation de leur enseignement explique donc aussi la faiblesse des effectifs de candidatures pour ces instruments.

b. La musique traditionnelle : une féminisation exceptionnelle

Les instruments présents dans les tableaux du ministère de l'Éducation sont au nombre de 37. Il s'agit d'instruments de musique classique, de musiques populaires et de musiques traditionnelles. Le Tableau 11 présente tous les instruments classés par ordre décroissant de taux de féminisation. Le taux de féminisation de l'ensemble des candidatures est de 55,7 %, légèrement supérieur au taux de féminisation des candidat.e.s (50,5 %). Si ce chiffre atteste

¹ Marc PERRENOUD, Jérôme CHAPUIS, *op. cit.*

une large mixité femmes-hommes, les disparités selon les instruments sont conséquentes. Le piano a un poids déterminant à la fois en termes d'effectifs et de taux de féminisation des candidatures. En effet, les candidatures en piano représentent plus d'un tiers (37,7 %) de la totalité des candidatures et elles sont à 83,9 % féminines, soit l'instrument avec le plus fort taux de féminisation. Ce grand nombre de candidatures principalement féminines en piano s'explique en même temps par l'offre de postes (en effet le piano est un instrument « obligatoire » dans les ESM) et par l'existence d'un large vivier de femmes diplômées de piano. Ce résultat est lui-même expliqué par les données et l'analyse présentées dans le chapitre 1 où l'on a vu que, sur un siècle, l'écrasante majorité des élèves instrumentistes du Conservatoire d'Athènes étaient des filles qui apprenaient du piano. L'apprentissage du piano pour les filles est une pratique de socialisation de genre plus que de socialisation musicale, mais son caractère massif produit mécaniquement un grand nombre de diplômées de piano qui sont des femmes. Par ailleurs, le métier de professeur de piano est un métier féminisé puisqu'il combine en même temps deux activités particulièrement féminines : l'enseignement, premier emploi salarié dans la fonction publique pour les femmes en Grèce ; et le piano, pratique privilégiée de la socialisation de genre des jeunes filles des classes moyennes et supérieures. Il s'agit donc d'un travail doublement féminin et féminisé parce qu'il se nourrit de manière circulaire par la pratique et les représentations concernant le piano et son enseignement : il est recommandé d'apprendre le piano quand on est une femme ; la plupart des filles dans les milieux urbains apprennent le piano ; être enseignante de piano est acceptable et offre une possibilité de revenus pour une femme ; c'est un métier d'autant plus acceptable qu'elles enseignent majoritairement à des filles.

Tableau 11 Candidatures aux postes d'enseignant.e.s (contractuel.le.s et vacataires) selon l'instrument et le sexe (2010-2015)

Instruments	F	F %	H	H %	Total	%
Piano	7.756	83,9 %	1.490	16,1 %	9.246	100 %
Santouri	185	83 %	38	17 %	223	100 %
Accordéon	680	68,6 %	311	31,4 %	991	100 %
Flûtes traditionnelles	100	67,6 %	48	32,4 %	148	100 %
Flûte	618	67,5 %	297	32,5 %	915	100 %
Alto	137	63,7 %	78	36,3 %	215	100 %
Violoncelle	242	61,9 %	149	38,1 %	391	100 %
Hautbois	47	61 %	30	39 %	77	100 %
Basson	44	53,7 %	38	46,3 %	82	100 %
Violon	662	50,9 %	638	49,1 %	1.300	100 %
Mantolino	179	50,7 %	174	49,3 %	353	100 %
Kanonaki	148	49,8 %	149	50,2 %	297	100 %
Politiki lyra	15	42,9 %	20	57,1 %	35	100 %
Saxophone	172	40,5 %	253	59,5 %	425	100 %
Guitare	1.272	39,8 %	1.921	60,2 %	3.193	100 %
Cor	38	38,8 %	60	61,2 %	98	100 %
Trombone	44	33,1 %	89	66,9 %	133	100 %
Tampouras	316	32,8 %	647	67,2 %	963	100 %
Laouto	128	31 %	285	69 %	413	100 %
Percussions traditionnelles	227	30,6 %	515	69,4 %	742	100 %
Outi	92	30 %	215	70 %	307	100 %
Percussions	125	28,2 %	318	71,8 %	443	100 %
Paradosiako violi	95	24,7 %	290	75,3 %	385	100 %
Contrebasse	48	24 %	152	76 %	200	100 %
Clarinette	85	19,2 %	358	80,8 %	443	100 %
Basse électrique	24	13,3 %	156	86,7 %	180	100 %
Klarino	49	11,1 %	394	88,9 %	443	100 %
Kritiki lyra	16	9,7 %	149	90,3 %	165	100 %
Pontiaki lyra	8	8,7 %	84	91,3 %	92	100 %
Trompette	24	7,6 %	290	92,4 %	314	100 %
Guitare électrique	27	6,3 %	400	93,7 %	427	100 %
Mpouzouki	44	5,8 %	719	94,2 %	763	100 %
Tuba	2	4 %	48	96 %	50	100 %
Gkainta	1	2,6 %	37	97,4 %	38	100 %
Dodekanisiaki lyra	0	0 %	14	100 %	14	100 %
Makedoniki lyra	0	0 %	9	100 %	9	100 %
Zournas	0	0 %	1	100 %	1	100 %
Total	13.650	55,7 %	10.864	44,3 %	24.514	100 %

Légende

Instruments symphoniques

Instruments classiques autres

Instruments traditionnels

Instruments populaires grecs et occidentaux

Hors piano, le taux général de féminisation des candidatures, tous instruments confondus, tombe à 38,6 %, puisque 56,8 % des candidatures féminines sont en piano. En dehors de cet instrument sur-féminisé, la majorité des candidatures sont donc masculines. En chiffres absolus, le piano représente le premier choix des candidatures féminines mais uniquement le deuxième des candidatures masculines, le premier pour eux étant la guitare classique. On constate également que les hommes candidatent à tous les instruments alors que les candidatures féminines sont totalement absentes de trois instruments (*zournas*, *dodekanisiaki lyra* et *makedoniki lyra*). Il s'agit d'instruments de musique traditionnelle peu présents dans les institutions d'enseignement de la musique traditionnelle et dans le répertoire du renouveau, et qui sont également des instruments solistes de fêtes populaires, notamment dans des *panygiria* (en extérieur). De plus, si le plus fort taux de féminisation des candidatures est de 83,9 % (pour le piano), douze instruments ont un taux de masculinisation supérieur : la basse électrique, le *klarino*, la *kritiki lyra*, la *pontiaki lyra*, la trompette, la guitare électrique, le *mpouzouki*, le *tuba*, la *gkainta*, la *dodekanisiaki lyra*, la *makedoniki lyra* et le *zournas*. Il s'agit donc des instruments les plus masculins du tableau en termes de pratique.

Au-delà de cette partition sexuée générale, qui souligne la polarisation entre des instruments masculins et d'autres féminins, les instruments présents dans la base ont été distingués en quatre catégories. La première, appelée « Symphoniques », comprend tous les instruments (au nombre de 13) présents dans un orchestre symphonique. Ces instruments présentent des possibilités d'emploi et de socialisation professionnelle communes, notamment dans des orchestres, des ensembles de musique de chambre ou de musique contemporaine, ou encore dans des harmonies. Il s'agit ici des instruments suivants : violon, alto, violoncelle, contrebasse, flûte, clarinette, hautbois, basson, cor, trompette, trombone, tuba et percussions.

La seconde catégorie, appelée ici « Classiques autres », comprend les instruments de musique classique non présents dans les orchestres symphoniques. Il s'agit d'instruments solistes et d'accompagnement ou d'instruments membres d'autres types de formations classiques. Ce sont le piano, l'accordéon et la guitare classique. Tous ces instruments ont généralement un statut hybride en termes de répertoire joué (classique ou populaire) et de possibilités d'emploi après la formation, mais dont le programme d'enseignement dans les conservatoires et les ESM est celui de la musique classique.

La troisième catégorie, appelée « Traditionnels », regroupe 17 instruments de musique traditionnelle grecque selon le ministère de l'Éducation : le *santouri*, le *kanonaki*, les flûtes traditionnelles, la *gkainta*, le *klarino*, le *zournas*, le *outi*, le *laouto*, le *tampouras*, le

*mantolino*¹, la *politiki lyra*, la *pontiaki lyra*, la *kritiki lyra*, la *makedoniki lyra*, la *dodekanisiaki lyra*, le *paradosiako violi* et les percussions traditionnelles. L'écart des effectifs totaux de candidatures pour ces instruments – de un pour le *zournas* à 963 pour le *tampouras*, qui est l'instrument de musique traditionnelle obligatoire dans la plupart des ESM² –, traduit leur implantation différenciée dans le milieu du renouveau et dans l'histoire de sa scolarisation.

Enfin, la quatrième et dernière catégorie, appelée « Populaires grecs et occidentaux », comprend quatre instruments phares de styles musicaux populaires : le saxophone (jazz), la guitare et la basse électriques (rock) et le *mpouzouki* (*rempetiko* et *laiko*). Ces musiques ne font pas partie des enseignements théoriques des ESM, à l'inverse de la musique classique et de la musique traditionnelle grecque, et par conséquent leur introduction dans ces écoles est plus tardive et plus limitée que pour les trois autres catégories. Leur enseignement est moins institutionnalisé et les postes d'enseignements moins nombreux, mais, plus présents dans des styles musicaux au marché plus large, ils offrent davantage de possibilités d'emploi d'interprètes³.

Les Tableaux 12 et 13 (ci-après) informent la part des instruments de musique traditionnelle en général et selon le sexe dans la totalité des candidatures, puis la part des femmes et des hommes dans chacune des quatre catégories. On note d'abord que les instruments classiques (groupes « Symphoniques » et « Classiques autres ») représentent 73,8 % des candidatures, tandis que les instruments traditionnels en représentent 18,9 % et les instruments de musiques populaires à peine 7 %. Cependant, en termes de distribution sexuée des candidatures, il existe une différence entre le groupe des candidatures féminines et masculines. Les candidatures féminines sont majoritairement concentrées (à plus de 70 %) dans les instruments « Classiques autres » à cause de la sur-représentation des pianistes, puis 15,5 % dans les instruments symphoniques, 11,4 % dans les instruments traditionnels et presque 2 % dans les instruments de musiques populaires. À l'inverse, la distribution des candidatures masculines est plus régulière, allant de 34 % environ à 14 % environ du premier au quatrième groupe. De plus, dans cette distribution la deuxième place est occupée par les instruments traditionnels, contrairement au total général et à la distribution féminine. Le

¹ Le *mantolino*, ou mandoline en français, est ici compté parmi les instruments traditionnels, puisqu'il est l'instrument de référence « traditionnel » dans quatre ESM. Néanmoins, il n'est pas pris en compte dans le cadre de cette recherche du fait de son inscription dans la tradition de la musique occidentale tempérée, et non dans les musiques modales au fondement des *paradosiaka*.

² Cf. chapitre 2.

³ À des degrés différents cependant, le *mpouzouki* étant très présent dans les musiques commerciales grecques, la guitare et la basse électrique également, alors que le saxophone l'est moins.

Tableau 12 laisse ainsi paraître une structure genrée des candidatures des femmes et des hommes pour les postes d’enseignement qui correspond largement aux résultats des recherches sur genre et instrumentistes¹.

Tableau 12 Choix féminins et masculins par famille d’instruments (2010-2015)

Famille d’instruments	F	F %	H	H %	Total	%
Classiques autres	9.708	71,1 %	3.722	34,3 %	13.430	54,8 %
Populaires grecs et occidentaux	267	2 %	1.528	14,1 %	1.795	7,3 %
Symphoniques	2.116	15,5 %	2.545	23,4 %	4.661	19 %
Traditionnels	1.559	11,4 %	3.069	28,2 %	4.628	18,9 %
Total général	13.650	100 %	10.864	100 %	24.514	100 %

Toutefois, les femmes représentent une part importante des candidatures pour les instruments traditionnels. Les données du Tableau 13 montrent que 33,7 % de ces candidatures viennent de femmes. Ce chiffre permet de mesurer le processus de féminisation du jeu des instruments traditionnels. Ils occupent une place intermédiaire en termes de féminisation entre les instruments de musique classique qui sont les plus féminisés (65,4 % de femmes) et les instruments de musiques populaires qui résistent le plus à la féminisation (14,9 % de femmes). Cette part d’un tiers des candidatures souligne ainsi l’exceptionnelle féminisation des *paradosiaka* au regard des musiques traditionnelles et populaires.

Tableau 13 Taux de féminisation des candidatures par famille d’instruments (2010-2015)

Famille d’instruments	F	F %	H	H %	Total	%
Classiques autres	9.708	72,3 %	3.722	27,7 %	13.430	100 %
Populaires grecs et occidentaux	267	14,9 %	1.528	85,1 %	1.795	100 %
Symphoniques	2.116	45,4 %	2.545	54,6 %	4.661	100 %
Traditionnels	1.559	33,7 %	3.069	66,3 %	4.628	100 %
Total	13.650	55,7 %	10.864	44,3 %	24.514	100 %

¹ Hyacinthe RAVET, Philippe COULANGEON, *op. cit.*

2. Reconfiguration du sexe des instruments traditionnels

Au-delà du constat général, il est nécessaire de regarder de plus près les différences à l'intérieur du groupe des instruments traditionnels. Les instruments traditionnels de la base de données présentent des taux de féminisation allant de 0 % à 83 % (Tableau 14). Ainsi, l'accès des femmes au jeu de chaque instrument ne se fait pas au même rythme. À effectifs de candidatures comparables, on note par exemple que le taux de féminisation de la *gkaïnta* est de 2,6 % alors que celui de la *politiki lyra* est de 42,9 %. De même, on relève un écart important entre la *kritiki lyra* (9,7 %) et les flûtes traditionnelles (67,6 %), ou entre le *klarino* (11,1 %) et le *laouto* (31 %). L'objet de cette partie est donc d'identifier les facteurs qui expliquent que certains instruments sont moins féminisés que d'autres.

Tableau 14 Candidatures selon le sexe et l'instrument traditionnel (2010-2015)

Instruments	F	F %	H	H %	Total	%
Dodekanisiaki lyra	0	0 %	14	100 %	14	100 %
Makedoniki lyra	0	0 %	9	100 %	9	100 %
Zournas	0	0 %	1	100 %	1	100 %
Gkaïnta	1	2,6 %	37	97,4 %	38	100 %
Pontiaki lyra	8	8,7 %	84	91,3 %	92	100 %
Kritiki lyra	16	9,7 %	149	90,3 %	165	100 %
Klarino	49	11,1 %	394	88,9 %	443	100 %
Paradosiako violi	95	24,7 %	290	75,3 %	385	100 %
Outi	92	30 %	215	70 %	307	100 %
Percussions traditionnelles	227	30,6 %	515	69,4 %	742	100 %
Laouto	128	31 %	285	69 %	413	100 %
Tampouras	316	32,8 %	647	67,2 %	963	100 %
Politiki lyra	15	42,9 %	20	57,1 %	35	100 %
Kanonaki	148	49,8 %	149	50,2 %	297	100 %
Mantolino	179	50,7 %	174	49,3 %	353	100 %
Flûtes traditionnelles	100	67,6 %	48	32,4 %	148	100 %
Santouri	185	83 %	38	17 %	223	100 %
Total	1.559	33,7 %	3.069	66,3 %	4.628	100 %

a. Les instruments qui résistent à la féminisation

L'analyse du Tableau 14 montre que les instruments dont le taux de féminisation est le plus faible (inférieur à 12 %) sont ceux qui occupent une place secondaire, voire mineure, dans le répertoire du renouveau. Les *lyra* (*makedoniki*, *pontiaki*, *kritiki* ou *dodekanisiaki*), le *zournas* et la *gkainta* sont en effet des instruments à fort ancrage local, comme l'illustre d'ailleurs leur dénomination souvent associée à une région dans le cas des *lyra*¹. Plutôt utilisés pour jouer les *dimotika* des zones rurales grecques, ces derniers sont peu mobilisés par les tenant.e.s du renouveau, majoritairement venu.e.s des grands centres urbains. Ces instruments ont par ailleurs une double particularité qui explique également le fait qu'ils sont ceux qui ont le plus résisté à la féminisation. Instruments solistes jouant la mélodie dans des formations restreintes², leurs interprètes incarnent la virtuosité. En outre, ils sont principalement utilisés pour animer des moments de sociabilité, comme des fêtes de village ou des mariages. Or ces prestations ont été et sont encore largement associées aux qualités physiques des hommes, ces derniers étant considérés comme les plus susceptibles de résister physiquement à l'épreuve de représentations longues et festives.

Si la masculinisation de la pratique résiste, c'est aussi en raison de la faible institutionnalisation de l'enseignement de ces instruments. En effet, ils sont entrés tardivement dans les programmes scolaires et n'ont pas pu voir le spectre de leurs apprenti.e.s musicien.ne.s s'élargir et se diversifier. Seuls le *klarino*, instrument obligatoire (ou de référence) dans l'ESM d'Ioannina³ en Épire, et la *kritiki lyra*, obligatoire à l'ESM de Rethymnon et de Thérissos en Crète⁴, ont bénéficié de l'institutionnalisation scolaire. Cela explique à la fois le nombre important de candidatures pour ces deux instruments comparativement aux autres instruments de cet ensemble, mais aussi leur taux de

¹ Parmi les instruments traditionnels grecs, la famille des *lyra*, et celle des *laouto* (luths) dans une moindre mesure, sont présentes dans plusieurs régions et traditions locales. Ces instruments sont donc souvent différenciés en référence à leur localité d'origine quand on en parle du point de vue national. Autrement dit, dans les régions où ils sont joués ils s'appellent juste *lyra* ou *laouto*, avec des différences dans la prononciation ou parfois avec un nom local – parfois en turc ou en dialecte–. En revanche, du point de vue de l'État national, de l'ethnomusicologie, de l'organologie et du renouveau (qui s'est construit depuis un prisme athénien) et, par extension, du ministère de l'Éducation dont on reprend ici les catégories, il est nécessaire de préciser de quelle *lyra* on parle, et donc dans quelle région on la trouve. Par exemple, en Crète on parle de *lyra*, alors que dans le milieu des *paradosiaka* on dit *kritiki lyra*, soit *lyra crétoise*.

² L'instrument en question est accompagné uniquement d'un instrument d'accompagnement, une percussion ou un *laouto* qui joue les accords.

³ Situé à et appelé Doliana jusqu'en 2003.

⁴ Cf. Carte 3 dans le chapitre 2.

féménisation. Il s'agit ainsi des deux instruments les plus féminisés (ou les moins masculins) de ce groupe d'instruments traditionnels locaux majoritairement masculins.

L'enseignement de ces instruments reste donc localisé : on les trouve principalement dans les ESM de leurs régions d'origine mais ne se sont pas diffusés à l'échelle nationale. La demande et l'offre de ces instruments se reflète dans les candidatures de la base de données. Les candidat.e.s vacataires¹ choisissent une direction régionale d'éducation² à laquelle ils ou elles proposent leur candidature. Les personnes originaires des régions à forte tradition locale avec des instruments identifiés comme locaux candidatent principalement dans leur propre région³. Cette forte concentration des candidatures dans certaines régions est renforcée par la faible dispersion géographique des candidatures : pour six des sept instruments masculins étudiés, les candidatures concernent une à sept académies sur les 13 que compte le pays.

L'instrument qui présente le plus fort taux de féminisation parmi les instruments masculins de cet échantillon est le *klarino*. Cela peut paraître étonnant puisqu'il représente, comme nous verrons par la suite, un instrument associé aux hommes et à la masculinité, et est considéré comme interdit ou impossible à jouer pour des femmes. Instrument phare de la musique traditionnelle grecque continentale, il est cependant aussi considéré comme l'instrument « national » et comme synonyme du *dimotiko* : l'expression péjorative « *ta klarina* » [les *klarina*] signifie à la fois en grec la musique de la ruralité et des classes

¹ Dans les données du ministère de l'Éducation la mention « académie » existe uniquement pour les candidatures des vacataires, les candidatures des enseignant.e.s contractuel.le.s concernant automatiquement toute la Grèce. Ceci est une particularité des candidatures pour les cours de musique dans les ESM, puisque comme il s'agit de candidatures pour des postes à temps plein dans une des 46 écoles, les candidat.e.s ne font de vœux particuliers par académie qu'après l'établissement de leur classement. À l'inverse, les enseignant.e.s vacataires travaillant à temps partiel selon les besoins de chaque école, ils/elles expriment un choix région dès le départ. Parmi les 4628 candidatures pour l'enseignement d'instruments traditionnels pendant la période 2010-2015, 755 sont pour des postes de contractuel.le.s et ne sont donc pas prises en compte dans l'analyse qui suit sur le lien entre territoire et instrument. L'analyse porte donc sur les 3873 candidatures pour des postes de vacataires et plus particulièrement ici sur les 633 candidatures pour les instruments présentant les taux de féminisation les plus faibles.

² L'administration de l'enseignement secondaire grec est divisée en 13 régions académiques et 58 académies. Les 13 régions académiques présentes dans la base correspondent aux 13 régions administratives de la Grèce qui sont : Macédoine orientale et Thrace, Macédoine Centrale, Macédoine occidentale, Épire, Thessalie, Iles ioniennes, Grèce de l'Ouest, Grèce centrale, Attique, Péloponnèse, Égée septentrionale, Égée méridionale, Crète.

³ Parmi les 14 candidatures de *dodekanisiaki lyra*, la totalité s'inscrit à l'académie de l'Égée méridionale où se trouve le Dodécanèse et l'ESM de Rhodes, dont cet instrument est l'instrument de référence. Sur 9 candidatures de *makedoniki lyra* les 7 sont à l'académie de Macédoine orientale et de Thrace. La moitié des candidatures de *gkainta* concerne l'Académie de Macédoine orientale et Thrace, la *gkainta* étant un instrument joué notamment en Thrace et l'instrument de référence des ESM de Komotini et Alexandroupolis. Les candidatures de *pontiaki lyra* se trouvent concentrées dans les aires géographiques de la Macédoine et de la Thrace, c'est-à-dire le nord de la Grèce continentale (88,6 %), où se sont installés avec l'échange des populations à la suite du traité de Lausanne (1923) la majorité des réfugiés grecs pontiques (originaires de la Mer Noire). Pour la *kritiki lyra* enfin, plus de 60 % des candidatures sont dans l'Académie de Crète.

populaires, et la musique traditionnelle/folklorique¹. Ainsi, bien que n'étant pas un instrument central dans le mouvement du renouveau, il est central dans la musique de la Grèce continentale et de ses divers répertoires locaux (Épire, Thessalie, Grèce centrale, Péloponnèse, Macédoine et Thrace). De plus, il est l'instrument obligatoire de musique traditionnelle dans l'ESM de Ioannina depuis sa création. Dans la base de données étudiée, il s'agit donc de celui affichant le plus grand effectif de candidatures parmi les instruments plutôt masculins et le seul pour lequel les candidatures concernent les 13 académies.

Le caractère local des instruments masculins et leur moindre diffusion sur le territoire et au sein du renouveau des *paradosiaka* et des ESM expliquent donc la forte résistance à la féminisation. La *kritiki lyra* et le *klarino* sont les deux seuls instruments du groupe qui sont enseignés depuis plus longtemps et de manière plus systématique dans les ESM et les institutions du supérieur et connaissent, de ce fait, une féminisation moins faible. Pourtant, occupant tous les deux un rôle important dans des styles musicaux et des régions plus vastes, ces instruments résistent également plus à la féminisation que des instruments phares du renouveau, comme nous allons le voir dans la section suivante.

b. Une féminisation liée à l'institutionnalisation de l'enseignement

Les instruments avec un taux de féminisation des candidatures allant d'environ 25 % à 83 % (voir Tableau 14) se distinguent des instruments évoqués ci-dessus par une double particularité : ils occupent une place centrale dans le mouvement du renouveau et, par conséquent, dans l'offre d'enseignement institutionnalisé. Les musiques d'Asie Mineure, la musique des îles de la mer Égée et la musique classique ottomane ont en effet été au cœur du mouvement du renouveau. Ainsi, les instruments présents dans ces trois traditions musicales ont constitué le noyau des instruments du renouveau. Il s'agit principalement du *paradosiako violi*, du *outi*, des percussions traditionnelles, du *laouto*, du *kanonaki*, des flûtes traditionnelles et du *santouri*.

Ces instruments au cœur des *paradosiaka* sont les premiers à être enseignés dans les ESM à partir de 1988. Cette longue tradition d'enseignement se traduit par les effectifs de candidat.e.s et semble avoir des effets sur la féminisation. Ces chiffres permettent donc de

¹ Dans certaines régions l'expression se confond aussi avec les tziganes [gyftoi/rom] qui sont des joueurs itinérants d'instruments en Grèce continentale. Despoina MAZARAKI, *op. cit.*, Aspasia (Sissie), THEODOSIOU, *op. cit.*

penser la féminisation de ces instruments comme un résultat de l'institutionnalisation scolaire, au sens premier du terme¹. De ce point de vue, le *tampouras* fait figure de cas paradigmatique.

Le *tampouras* est l'instrument avec le plus grand nombre de candidatures dans la base de données (n=963), dont presque un tiers de candidatures féminines (32,8 %). Instaure comme instrument de référence de la musique traditionnelle dans la plupart des ESM², le *tampouras* offre de nombreuses possibilités de postes d'enseignement. Mais inventé pour les ESM, il est en revanche quasi-absent du marché de la production musicale et des formations universitaires (seulement 46 candidatures, soit 4,8 %, de diplômé.e.s du supérieur). Peu joué en-dehors des ESM, il n'est donc ni un instrument à ancrage local fort³ (pratique plutôt masculine), ni un instrument de la scène des *paradosiaka* (pratique moins masculine). Sa connotation genrée est par ailleurs ambivalente. D'un côté, il est un instrument de la famille des luths se jouant en position assise, ce qui pourrait le classer du côté des instruments féminisés ou possibles pour des femmes. De l'autre, il est un instrument soliste de tradition masculine (en Turquie) et l'ancêtre du *mpouzouki* ou du *mpaglamas*, instruments phares du *rempetiko* puis du *laïko*, décrits comme « phalliques » et tabous pour les femmes, et quasiment pas féminisés dans la base de données⁴. Le taux de féminisation des candidatures au *tampouras* dans la base de données (approchant un tiers) constitue donc un effet presque pur de l'institutionnalisation des ESM. Conçu par les ESM pour les ESM, ne se rattachant à aucune autre pratique, il est largement délesté des charges de genre qui pèsent sur les autres instruments.

L'instrument le plus féminisé est le *santouri*. Il a cette particularité d'être présent dans les traditions populaires telles que le *smyrnaiiko* et dans les musiques des îles de la mer Égée. Contrairement aux instruments plus directement, voire exclusivement associés à la musique savante ottomane, il joue un répertoire plus connu et plus large. La féminisation spectaculaire du *santouri* s'explique par deux facteurs principaux. Premièrement, au moment de l'émergence des *paradosiaka*, il restait peu de joueurs professionnels de cet instrument en

¹ De fait, comme nous l'avons dans le chapitre 2, il ne s'agit pas ici d'analyser les effets d'une institutionnalisation de l'enseignement ou d'une « scolarisation » de l'apprentissage de la musique instrumentale au sens d'une formalisation de cet apprentissage, mais bien au sens d'un apprentissage intégré au cadre scolaire dans l'enseignement secondaire.

² Cf. chapitre 2.

³ Il est présent, chez les candidatures de vacataires, dans toutes les régions académiques sauf la région des îles ioniennes où les ESM ont le *mantolino*, instrument de tradition locale, comme instrument de référence (Zante, Corfou, Leucade).

⁴ 5,8 % de candidatures féminines pour le *mpouzouki*, cf. Tableau 11.

Grèce. Le regain d'intérêt progressif par les *paradosiaka* a donc offert un marché de positions ouvert. Deuxièmement, cette ouverture a permis l'émergence de deux figures féminines, devenues les virtuoses reconnues de l'instrument à partir des années 2000. Areti Ketime, évoquée en ouverture de cette thèse, a acquis une reconnaissance nationale dès l'âge de 12 ans comme « la petite fille au *santouri* qui joue avec Ntalaras ». Ourania Lampropoulou fait aussi figure de pionnière. Elle est membre d'orchestres de musiques traditionnelles et populaires et enseigne le *santouri* avant 25 ans dans les deux institutions du supérieur. Elle est également la première femme à enseigner un instrument traditionnel dans des stages d'été et *master classes* dans les années 2000. Ces deux instrumentistes en viennent à incarner le *santouri* pour le public (pour Areti Ketime) et pour le milieu des *paradosiaka* (pour Ourania Lampropoulou). Elles deviennent par ailleurs des modèles pour toute une génération de filles après elles. Sans contre-exemple masculin, l'instrument est devenu en une décennie l'instrument traditionnel le plus féminisé et de plus en plus appris par les filles dans les ESM et les institutions supérieures.

Si la féminisation de la pratique de certains instruments s'explique par le développement des structures d'enseignement, elle est renforcée par les normes sociales de genre dans la musique. Les instruments le plus souvent choisis par des femmes correspondent en effet à la construction sociale de la féminité dans la musique comme l'a décrite Lucy Green et comme l'a analysée Hyacinthe Ravet pour les instruments symphoniques¹. Les instruments pouvant accompagner le chant sont ainsi privilégiés. Parmi les instrumentistes rencontrées, 11 sont également chanteuses. En tant qu'interprètes, elles jouent des instruments qui leur permettent de s'accompagner en chantant. Il s'agit surtout d'instruments à cordes pincées qui se jouent en position assise, comme le *laouto*, le *outi* ou la *lavta* de la famille des luths, le *kanonaki* ou le *santouri*. Elles peuvent également jouer certains types de percussions d'accompagnement (*zilia*, *koutalia*, *mpentir* ou *ntefi*) qui sont des instruments accompagnateurs des chanteuses ou danseuses, et donc parmi les rares instruments traditionnellement joués par des femmes. De la même manière, la forte féminisation des flûtes traditionnelles, et notamment du *nei*, renvoie à la féminisation de la flûte traversière en musique classique².

¹ Lucy GREEN, *op. cit.*, 1997, Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 34-67.

² Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, Catherine MONNOT, *op. cit.*, 2012.

3. Effets de la féminisation sur les représentations des musiciennes

Les recherches sur la féminisation des métiers ont souligné que l'entrée des femmes s'est souvent accompagnée d'un processus de sexuation de l'activité. Au début du 20^{ème} siècle en France, l'ouverture aux femmes des métiers de médecin, avocat ou encore vétérinaire a produit des « reconfigurations sexuées » instituant des manières de faire et des domaines de spécialisation propres aux femmes¹. De la même manière, l'arrivée des femmes dans le « métier de député » a produit une division sexuée (pratique et symbolique) du travail parlementaire². Dans les mondes artistiques, des processus similaires ont été analysés, par exemple dans le cas des danses hip-hop³. Dès lors, il convient d'interroger les effets de la conquête par les femmes, parfois massive, d'un certain nombre d'instruments traditionnels : a-t-elle effacé l'association de ces instruments au masculin et a-t-elle « produit » des instruments féminins ?

a. L'invention d'instruments féminins ?

Des études ont montré que les représentations des musicien.ne.s se rapprochaient sensiblement des représentations sociales générales sur le sexe des instruments. Dans son enquête sur les musicien.ne.s d'orchestre, Hyacinthe Ravet⁴ constate par exemple que les instrumentistes professionnel.le.s partagent les représentations sexuées des instruments en distinguant des « instruments d'hommes » et des « instruments de femmes ». Néanmoins, quand il s'agit de qualifier l'instrument qu'ils ou elles pratiquent, une majorité affirme « une indifférenciation du caractère sexué des instruments »⁵ – à cette nuance près qu'aucun homme ne déclare pratiquer « un instrument de femmes », alors que l'inverse est vrai. De manière similaire, une enquête par questionnaire menée auprès de musicien.ne.s amateurs.trices⁶ a mis en évidence la faible différence entre les représentations des hommes et des femmes : « Les

¹ Juliette RENNES, *op. cit.*, 2007, p. 474-487.

² Catherine ACHIN, « Un 'métier d'hommes' ? Les représentations du métier de député à l'épreuve de sa féminisation », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 3, 2005, p. 477-499.

³ Sylvia FAURE, « Filles et garçons en danse hip-hop. La production institutionnelle de pratiques sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 5-20.

⁴ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 51-52.

⁵ *Ibid.*

⁶ Catherine MARRY, Viviane ALBENGA, Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Ionela ROHARIK, *op. cit.*, p. 34-35.

hommes et les femmes ne font pas de choix sensiblement différents dans ces questions de perceptions et de représentations, même si l'on peut constater une légère tendance chez les hommes à masculiniser ou féminiser certaines modalités plus fortement. Nous pouvons donc penser que les représentations quant au sexe de la musique sont plutôt partagées par les deux sexes chez les amateurs.trices et qu'il n'y a donc pas une perception plus masculine ou féminine de la musique »¹.

J'ai pu constater durant ces années de recherche que l'évocation de mon sujet de thèse en dehors du cercle des musicien.ne.s ou des amateurs.trices de *paradosiaka* provoquait un grand étonnement et souvent la réaction suivante : « Y en a-t-il [des femmes instrumentistes] ? ». Et parfois aussi un amusement à l'idée de musiciennes qui joueraient des instruments traditionnels. Évidemment, cela est anecdotique et ne peut prétendre être une analyse sociologique. Néanmoins, la féminisation récente et située tant géographiquement (dans les grandes villes) qu'institutionnellement (autour des *paradosiaka* et des institutions de formation) restreint la portée symbolique de la féminisation. Les représentations quant au sexe des instruments ne sont ainsi pas partagées entre les musiciennes et les personnes extérieures et non-musiciennes pour qui il est encore globalement impensable que certains instruments puissent être joués par des femmes interprètes. Si, dans le milieu des *paradosiaka*, la féminisation a produit une évolution des représentations genrées pour certains instruments, celle-ci n'est pas encore généralisée. Kyriaki, qui considère normal que des femmes jouent des instruments traditionnels, raconte cette anecdote survenue un été alors qu'elle rentrait dans sa ville natale :

« En discutant avec des amis, par exemple quand on sort le soir... une fois une de mes amies m'a dit : 'Moi, je ne peux pas imaginer une femme qui jouerait de n'importe quel instrument. Je n'aime pas voir des femmes jouer des instruments'. Ça pour moi c'est le public. Cette fille elle avait le rôle du public. »

Kyriaki, joueuse de *kanonaki*

Le processus de féminisation du jeu, récent et différencié selon les instruments traditionnels, pose ainsi la question des représentations sexuées portées par les instrumentistes elles-mêmes. Vers la fin de chaque entretien, retraçant principalement les trajectoires des musiciennes rencontrées, et si le sujet n'avait pas été abordé par elles-mêmes, je leur posais la question suivante : « Pensez-vous qu'il y a des instruments plutôt masculins ou plutôt

¹ *Ibid.*

féminins, ou des instruments plutôt joués par des hommes ou par des femmes ? ». Des références à des représentations genrées liées au jeu d'instrument ont par ailleurs pu apparaître à d'autres moments des entretiens, par exemple quand les musiciennes racontaient leurs expériences d'apprentissage ou d'enseignement, de jeu sur scène ou de réaction de leurs proches ou collègues. Les réponses montrent une tendance chez les instrumentistes à neutraliser les instruments, même si certains d'entre eux demeurent perçus comme réservés aux hommes et interdits, impensables ou inimaginables pour les femmes. Face à une pratique récemment féminisée, elles n'évoquent pas l'existence d'instruments « féminins », c'est-à-dire faits « pour » les femmes, pourtant présents dans d'autres répertoires musicaux. Face aux lieux communs qu'elles doivent affronter, les instrumentistes de l'enquête soulignent surtout que les instruments traditionnels peuvent être joués par des femmes, à l'instar d'Artemi :

« Écoute, les gens ont une fausse idée comme quoi les percussions nécessitent de la force physique, mais c'est faux. Ce n'est pas vrai. C'est uniquement une question de bonne technique. Mais les gens n'arrivent pas à le comprendre. »

Artemi, joueuse de percussions

Si les musiciennes n'identifient pas d'instruments « féminins », nous avons pourtant souligné combien certains instruments avaient connu une féminisation rapide et forte de leur pratique. Le cas des enseignantes confrontées à cette féminisation est alors intéressant pour observer comment interagissent pratiques et représentations. Y compris face à des classes où elles n'ont « que des élèves filles » dans les cours d'instruments du choix des élèves, les enseignantes en ESM n'empruntent pas le modèle de l'instrument « féminin » :

« J'ai exclusivement des élèves filles [dans le cours de *neï*]. Je m'y suis faite que je n'aurais que des élèves filles. En tout cas pour ces âges d'élèves. Je ne sais pas trop pourquoi. Mais d'un certain côté, je crois que les enfants sont influencés par la personne qui enseigne l'instrument. Je veux dire que si j'étais un homme, peut-être que ce seraient des garçons qui me choisiraient plutôt. Peut-être que ce serait l'inverse... c'est la seule explication que je peux trouver. C'est à peu près pareil au *kanonaki*. Pour cet instrument aussi il n'y a que des filles. Ça fait des années que je n'ai pas vu de garçons au *kanonaki*. À l'école en tout cas, parce qu'ailleurs ça peut s'inverser. Moi, à une époque, je m'étais rendu compte qu'à l'école je n'avais que des élèves filles alors qu'en cours particulier je n'avais que des hommes. C'est ce qui se passait ! »

Vasiliki, joueuse de *neï*

Si Vasiliki pense que le sexe de l'enseignant.e a une influence sur le choix de l'instrument par les élèves, Aggeliki évoque les décorations sur les instruments perçues comme « pour des filles » pour expliquer la féminisation de sa classe de *kanonaki*.

« Tu sais pourquoi je crois que c'est comme ça [qu'elle a que des élèves filles] ? Dans notre école, en tout cas, tu sais pourquoi ? Ils ont acheté des nouveaux instruments à l'école, de très mauvaise qualité en plus. Et tu sais comment ils sont ? Le luthier a collé des strass sur les chevilles et en dessous il y a des petites fleurs. Une sorte de fleur en bois avec de la nacre par-dessus. Bon, un garçon... un garçon, on va le traiter de pédé s'il prend cet instrument avec les strass et qu'il commence à jouer, tu comprends ? Ces copains vont se moquer de lui. Et puis c'est très important l'instrument qu'on achète. La jeune fille que j'ai en terminale cette année, [...] on est allées ensemble pour qu'elle achète un instrument, et on en a pris un tout noir. Elle est rock cette fille. Elle joue du rock et des choses comme ça. Et elle est très forte au *kanonaki*. Et on est allées choisir un instrument ensemble pour elle et elle a vu un étui blanc, elle l'a ouvert et dedans il y avait un *kanonaki* noir. De très très bonne qualité, et elle me dit « Madame, c'est celle-là que je vais prendre ! ». Bon, il était fait pour elle cet instrument. [...] Un instrument avec des strass et des fleurs c'est comme si on disait aux garçons, vous restez loin, c'est que pour les filles. Et du coup les garçons apprennent le *laouto* et... les autres instruments. Non mais c'est très important ça. Je te le dis, l'année dernière dès que j'ai vu les nouveaux instruments, je me suis dit que je n'aurais aucun élève garçon cette année. Sauf si quelqu'un avait déjà fait du *kanonaki* avant. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

Vasiliki et Aggeliki ne convoquent pas la *nature* de l'instrument pour expliquer leur public exclusivement féminin. Ces extraits témoignent de la force, au moins temporaire, des représentations face aux pratiques : la féminisation récente du jeu des instruments traditionnels ne permet pas de mobiliser des catégories d'appréhension plus courantes dans des univers musicaux plus anciennement féminisés. Mais l'anecdote des strass imposés sur les instruments de la classe d'Aggeliki rappelle aussi la crainte sociale de l'indifférenciation.

b. La neutralisation du sexe de l'instrument par l'école

L'analyse des entretiens souligne cependant combien la distance ou la proximité avec les espaces où les femmes sont présentes (Athènes, ESM, Départements du supérieur, fréquentation de stages de musique ou de cours de musique traditionnelle en groupe, femmes enseignantes, milieu des *paradosiaka*, etc.) produit des effets différenciés sur les représentations des musiciennes. Les représentations des musiciennes sur la *possibilité* pour des femmes de jouer différents instruments traditionnels diffèrent toutefois selon qu'elles ont connu ou non les établissements de formation scolaire de la musique traditionnelle. En effet, les anciennes élèves des ESM ou du département de Musique populaire et traditionnelle sont les plus promptes à neutraliser les instruments et se distinguent par le fait de répéter qu'elles ont vu des filles « jouer de tout ». Kyriaki, ancienne élève du TEI d'Épire, mobilise son expérience pour souligner qu'elle pense qu'il n'y a *plus* de différences entre les hommes et les femmes dans le jeu d'instruments traditionnels :

« Plus, non. Il n'y en a plus. Peut-être que ça existe plus dans la musique classique ça. Cette séparation [entre instruments féminins et masculins]. C'est mon avis en tout cas parce que personnellement j'ai vécu dans une communauté, celle du TEI où j'ai déjà vu un garçon jouer au violi, et j'ai vu une fille jouer au violi, j'ai déjà vu un garçon jouer à *kanonaki* et aussi une fille jouer à *kanonaki*. »

Kyriaki, joueuse de *kanonaki*

Dans un inventaire des instruments enseignés au TEI, Marina souligne la présence des étudiantes dans tous les cours d'instruments.

« Oui, le *klarino* c'est soi-disant masculin. Le *mpouzouki* aussi. Même si dans notre département, ce n'est pas le cas. Nous avons plusieurs filles... [...] elles sont incroyables. De la trompette aussi, oui. Plein de filles aussi. Qu'est-ce qu'il y a d'autre pour lequel on pourrait croire que c'est masculin et c'est jouer par... ah, *kanonaki*, que des filles aussi. Non, il y a aussi quelques hommes mais ils ne sont vraiment pas nombreux. Bon, au *santouri* aussi, où on aurait pensé qu'il n'y aurait que des filles, il y a aussi des hommes. L'accordéon, je sais pas... je dirais que c'est moitié-moitié. Je crois que pour les instruments à vent, ce sont plutôt des hommes mais des filles jouent aussi. Quoi d'autre... le *violi*, c'est un peu des deux. [...] Bon, les gens font cette différence. Mais dans le département je ne pense pas que ce soit le cas. Parce que si

c'était le cas, elles n'en feraient pas de ces instruments. Mais bon, les gens, ils ne peuvent pas imaginer voir une fille jouer au *mpouzouki*. Ou du *klarino* ? C'est rare de voir une fille jouer au *klarino*. Et pourtant ma copine V. elle en joue ! Oui. »

Marina, joueuse de *santouri*

Ces deux récits, de Kyriaki qui se demande si dans la musique classique ce ne serait pas plus différenciée entre instruments masculins et féminins et de Marina qui affirme que les filles font de tous les instruments, illustrent un sentiment de neutralisation du sexe des instruments, de suspension de leur division sexuée. Le fait de connaître des filles qu'elles côtoient au quotidien et qui apprennent de tous les instruments proposés par le département permet un déplacement des représentations liées au sexe de ceux-ci. Les récits des anciennes élèves des ESM sont très similaires à ceux des étudiantes du département de Musique populaire et traditionnelle. Elles aussi évoquent les filles camarades de classe qui apprenaient tel ou tel instrument, souvent en précisant qu'elles étaient douées. Eleni, Irini et Fotini refusent par exemple catégoriquement l'idée d'un sexe des instruments, les deux dernières convoquant les femmes du harem ottoman pour défendre la mixité de la pratique :

« Je crois que ça s'est terminé. Ça a disparu complètement. Un instrument qu'on considère clairement féminin ou inversement clairement masculin, tu peux le voir entre les mains de l'un ou de l'autre et là tu te dis : 'Ah, oui. C'est génial !' »

Eleni, joueuse de *lavta* et flûtes traditionnelles

Irini se réfère alors aux tableaux et gravures représentant des femmes ottomanes où figure souvent un *sazi*.

« Oui, bon, ça c'est vraiment un mythe. Sur toutes les photos, les images qui viennent de Turquie, toutes les femmes tiennent un *sazi* à la main. En fait, c'est un instrument complètement féminin. »

Irini, joueuse de *sazi/tampouras*

Enfin, Fotini qui est allée étudier le *kanonaki* en Turquie, affirme qu'en dépit de son expérience là-bas où on acceptait difficilement l'idée qu'elle puisse jouer du *kanonaki*, elle convoque les représentations iconographiques du harem du Sultan pour démontrer que le *kanonaki* est un instrument féminin.

« Moi, il me semble qu'en dehors de toute cette situation que j'ai vécu en Turquie où les femmes ne peuvent pas jouer au *kanonaki*... il me semble que le *kanonaki* est un instrument complètement féminin. Et il est vrai que dans les harems de l'Empire ottoman les femmes jouaient au *kanonaki*. »

Fotini, joueuse de *kanonaki*

Inversement, celles qui n'ont pas appris dans un cadre scolaire ne bénéficient pas des mêmes expériences de mixité des pratiques instrumentales. Niki, qui prend depuis deux ans des cours de *kanonaki* dans un conservatoire d'une ville de province où elle est la seule élève de son professeur, précise qu'elle ne connaît pas de filles jouant des instruments traditionnels.

« N. : Des filles avec des instruments traditionnels, non, je n'en connais aucune ici. Toutes celles que je connais à L. [nom de la ville], elles font du piano, de la guitare classique... que des instruments classiques. Aucune ne fait des instruments traditionnels. Je ne connais qu'Areti Ketime comme fille.

R. : Pourquoi, elle habite ici ?

N. : Non, j'ai dit ça comme ça. Mais je connais plein de garçons, par contre. Toute la bande avec laquelle on joue... ce sont des garçons. »

Niki, joueuse de *kanonaki*

Cette distance à la féminisation de la pratique ne conduit pas davantage à essentialiser des instruments comme féminins. En revanche, elle fournit moins de ressources pour se distancier des représentations instaurant certains instruments comme le domaine réservé des hommes.

c. Le maintien d'interdits pour les femmes

Le *klarino* est l'instrument le plus souvent et automatiquement évoqué dans les entretiens comme étant celui qui n'est pas joué par des femmes ou qui ne « convient » pas à des femmes. Il est souvent suivi par le *mpouzouki* et/ou le *paradosiako violi*. Dans ces cas-là, les interviewées font référence au binôme « *klarino* ou *mpouzouki* ». Le *klarino* et le *mpouzouki* représentent les deux « instruments nationaux » dans la culture populaire. Le *klarino* a occupé durant le 20^{ème} siècle la place d'instrument central dans les fêtes de village de toute la Grèce continentale. Et avec l'exode rural, « les *klarina* » sont devenus des lieux de

sortie à Athènes pour les populations installées à la capitale. Il a également occupé une place dans des groupes de musique de *laïka* à côté du *mpouzouki*. La recherche de Despoina Mazaraki¹ à ce sujet montrent que l'investissement dans les *laïka* a été une stratégie des instrumentistes pour ne pas perdre leur travail au moment où le style *laïko* a une place croissante dans les goûts, les loisirs et les sorties des classes moyennes et populaires. Le *klarino* est par ailleurs associé aux fêtes folkloriques organisées par la dictature des Colonels² qui a mis en valeur les chansons traditionnelles et les danses de la Grèce continentale. Enfin, le *klarino* est également un instrument qui fait référence aux musiciens tsiganes : en Grèce continentale, les musiciens ambulants jouant notamment aux fêtes de mariages sont des tsiganes et les virtuoses du *klarino* les plus connus le sont également. Ce mélange de références érige cet instrument simultanément en « instrument national » par excellence, c'est-à-dire en symbole de la musique traditionnelle grecque, en même temps qu'en objet de dégoût pour celles et ceux qui sont les plus urbanisé.e.s, sont en ascension sociale, les plus occidentalisé.e.s, appartenant aux classes supérieures, venant d'autres régions à forte culture musicale sans *klarino* ou ancien.ne.s opposant.e.s à la dictature des Colonels dans les années 1970. Cependant, le renouveau de la musique traditionnelle a contribué à une certaine réhabilitation de l'instrument. Elle se concentre souvent autour des grands virtuoses de l'instrument et concerne plutôt la musique épirote plutôt que d'autres musiques régionales où le *klarino* joue un rôle central.

Le *mpouzouki* est devenu pour sa part un symbole de la musique grecque à l'intérieur et en dehors des frontières. En Grèce, grâce à sa place de soliste dans le *rempetiko*, le *laïko* et les *skyladika*, c'est l'instrument phare de la musique populaire grecque. À l'international, il est également le premier instrument évoqué quand on fait référence à la musique grecque, connu par les mélodies de musiques populaires grecques et sous forme de cliché par la mélodie du film *Zorba le Grec*³, composée par Mikis Theodorakis, devenue un symbole de la musique, de la danse et, par extension, de la culture grecque à l'étranger.

Dans le discours des musiciennes rencontrées, le *klarino* apparaît donc spontanément, mais les caractérisations de son aspect « masculin » divergent. Une partie associe directement le *klarino* avec sa forme phallique, qu'il s'agisse de valider l'interdit de cet instrument « pas

¹ Despoina MAZARAKI, *op. cit.*

² Voir, Eleni KALLIMOPOULOU, *op. cit.*, 2009, p. 17-18, Kostis, KORNETIS, *Children of the dictatorship. Student resistance, cultural politics, and the 'long 1960's' in Greece*, Oxford, Berghahn books, 2013.

³ *Zorba le Grec*, est un film de 1964, dirigé par Mihalis Kakogiannis, ayant connu un grand succès commercial et obtenu trois Oscars. Il est une adaptation du roman de Nikos Kazantzakis *Alexis Zorbas*, paru en 1946 et traduit dans plusieurs langues. La scène de danse du syrtaki par le personnage principal du film joué par Antony Quinn a diffusé l'image d'une musique grecque liée au bouzouki et à la danse.

fait » pour une femme, ou qu'il s'agisse d'évoquer les obstacles pour jouer de cet instrument en tant que femme. Hyacinthe Ravet rappelle également cette association à propos de la clarinette classique, instrument identique, mais occupant une place à l'intérieur d'ensembles plus grands, alors qu'en Grèce, comme dans d'autres traditions balkaniques ou d'Europe de l'Est, il est un instrument soliste et d'improvisation¹. En Grèce, le *klarino* se joue debout ou assis mais garde de manière plus forte encore cette connotation sexuelle. L'expression « le *klarino* mou » est d'ailleurs une expression argotique en grec pour désigner la fellation². Ces représentations populaires sur l'instrument sont donc partagées par une partie des enquêtées, dont ces deux musiciennes qui disent ne pas aimer voir une femme jouer à *klarino* :

« A. : Moi personnellement je ne veux pas voir une femme tenir un mpouzouki, j'aime pas ça, ou un klarino. Je ne sais pas pourquoi, je n'ai pas... je n'ai pas pris le temps d'analyser ça, mais ça me fait bizarre. Pas la flûte, par exemple, ou le neï. Mais le klarino, je considère que c'est un instrument clairement phallique. Le mpouzouki aussi. Les percussions, je crois pas que c'est pareil. Les timbales, peut-être plus. Je n'aime pas ça comme image, moi.

R. : Et cela ne te donne pas envie d'en jouer donc...

A. : Je joue aux timbales.

R. : Je voulais dire au mpouzouki ou au klarino.

A. : Ça m'est déjà arrivé d'en tenir un et d'en jouer, mais non, je ne ferais jamais ça devant un public. Je resterais chez moi pour faire ça.

R. : Et il y a d'autres instruments que tu considères être des instruments plus féminins ? Que tu trouverais bizarre qu'un homme en joue, ou... l'inverse existe-t-il, par exemple ?

A. : Nous vivons dans une société et nous avons grandi dans une société qui est clairement phallocratique, c'est comme ça. Et toujours, même aujourd'hui où les deux sexes sont censés être la même chose, ça ne l'est pas en fait. Euh... je peux voir tous les instruments joués par un homme, mais certains je ne peux pas les voir joués par une femme. »

Artemi, joueuse de percussions

¹ « Il n'est pas indifférent que la clarinette – cet instrument embouché qui constitue un repère central de la réflexion – se joue à l'orchestre en position assise, l'instrument placé de face entre les jambes de l'instrumentiste ; une telle position semble (ou a pu sembler) inconvenante pour une femme, parce que suggestive et disgracieuse, pour tout dire phallique, l'embouchure composant une zone érogène. Le chalumeau, ancêtre de la clarinette, fait l'objet de connotations sexuelles marquées qui n'épargnent pas l'instrument actuel », Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, p. 38-39.

² Le féminin de *klarintzis* (joueur de *klarino*), *klarintzou*, est d'ailleurs parfois utilisé comme une insulte vulgaire envers des femmes, signifiant « suceuse ».

Cette percussionniste, qui au moment de l'entretien est en couple avec un joueur de *klarino*, dit qu'elle-même ne veut pas « voir » une femme jouer du *klarino* ou du *mpouzouki*, qu'elle qualifie de « phalliques ». Elle poursuit en disant que ce n'est pas pareil avec les percussions, sauf peut-être les timbales, qui sont les plus grandes d'entre-elles. Ce terme de « phallique » fait ici initialement référence à la forme du *klarino*, puis éventuellement au long manche du *mpouzouki*, mais on perçoit un glissement quand elle parle des timbales dont le caractère « phallique » serait d'être un grand instrument, joué principalement par des hommes et nécessitant éventuellement une plus grande force physique. Son raisonnement éclaire cette question du caractère « masculin » d'un instrument, décrit ici comme « phallique ». Ce mot englobe visiblement plus qu'une représentation liée à la forme d'un instrument, puisque non seulement les timbales sont rondes, mais que, par ailleurs, elle juge que la flûte traversière et le *neï* ne sont pas « inappropriés » pour une femme. À cette représentation en accord avec les représentations historiquement situées de la flûte traversière comme instrument « convenable » pour une femme, voire féminisé ou féminin¹, cette musicienne ajoute la représentation également répandue de la différence entre le privé, la maison, et le public, le jeu sur scène. Néanmoins, cet accord avec des représentations sociales communément partagées se heurte dans son discours à sa propre expérience de percussionniste professionnelle. Elle s'empresse alors de préciser qu'elle joue aux timbales quand je lui demande si ce côté masculin qu'elle est en train de décrire l'empêche d'avoir envie de jouer de certains instruments. Surtout, elle précise vers la fin de l'extrait que c'est le résultat de la société « phallocratique » dans laquelle on vit. Elle précise d'ailleurs sa pensée en prenant en exemple d'autres milieux professionnels :

« Ça, ça existe dans plusieurs types de boulots, c'est-à-dire que ça serait étrange de voir une femme ouvrière dans le bâtiment, non ? Ou plombier. C'est la même chose pour ça. C'est pas comme peintre ou acteur, où il n'y a pas de problème. Dans la musique c'est un peu particulier. »

Artemi, joueuse de percussions

On voit donc qu'une musicienne qui se déclare hostile au jeu de certains instruments par des femmes se retrouve à nuancer ses propres propos. Cette déstabilisation de ses propres représentations vient directement de son expérience de musicienne jouant des instruments considérés comme masculins. Mais elle met aussi en lumière les moindres ressources de

¹ Hyacinthe RAVET, *op. cit.*, 2011, Catherine MONNOT, *op. cit.*, 2012.

celles qui ne sont pas passées par une ESM ou le TEI d'Arta, comme Artemi, pour défier les normes sociales du « patriarcat musical ». À l'inverse, les expériences de pratiques plus mixtes semblent faciliter une plus grande mise à distance. Ainsi, Aggeliki, joueuse de *kanonaki*, ne trouve pas qu'il y a des instruments féminins et masculins, mais elle souligne l'existence de pratiques plus ou moins fréquentes. Diplômée du TEI de Musique populaire et traditionnelle d'Arta et ayant déjà enseigné dans deux ESM à Athènes, elle réfléchit à ses expériences dans ces institutions de formation et sa pratique d'interprète :

« Écoute, je n'ai pas vu beaucoup de *klarina* parce que c'est en lien avec le côté vulgaire de la chose en général et je crois que c'est tabou ça, une femme qui joue à klarino. »

Aggeliki, joueuse de *kanonaki*

La seule joueuse de *klarino* rencontrée, une pionnière, témoigne en effet de ce « tabou ». Elle raconte son expérience en soulignant d'abord qu'elle n'a jamais expérimenté de remarques déplacées avant de préciser :

« A. : Femme et klarino oui, c'est vrai, les gens voient ça comme quelque chose d'étrange.

R. : Parce qu'il n'existe pas beaucoup de femmes qui jouent du klarino.

A. : C'est pas très courant. Mais je n'ai jamais eu quelque chose de... tu sais, de désagréable, à part deux cas. L'un c'était quand j'ai pris un taxi pour rentrer du club où je jouais avec G. [chanteuse de *laïko*] et... le chauffeur de taxi m'a demandé ce que je faisais, si j'étais chanteuse. Et je lui ai répondu que je jouais au klarino et il s'est retourné et il m'a regardé de manière très... graveleuse. Et je me suis dit 'Je vais plus jamais le dire, parce que je vais avoir des ennuis !'. Il pensait que je faisais d'autres trucs ! Et quelques autres personnes mauvaises langues qui disaient que j'étais lesbienne.

R. : Ah, oui ? Et pourquoi ?

A. : Bon, parce que l'instrument est masculin, ils se disaient que... 'donc elle aussi elle doit...' »

Athina, joueuse de klarino

L'association à la sexualité apparaît ici à deux niveaux dans les expériences rapportées par Athina. Une première fonctionne comme un rappel à l'ordre de genre et de sexualité qui la

conduit à « ne plus jamais dire » qu'elle est joueuse de *klarino*. Cette sexualisation produit un « autocontrôle des comportements de genre » résultant du « contrôle permanent des hommes », comparable à ceux étudiés par Christine Mennesson auprès des boxeuses « professionnelles »¹. D'autre part, ce qui est compris comme une expression publique de la sexualité (jouer du *klarino* pour une femme) est ramené aux pratiques sexuelles d'Athina, sur qui pèse alors des rumeurs quant à sa supposée homosexualité. Cette association entre femmes dans des métiers d'hommes et soupçon d'homosexualité féminine est fréquemment mentionnée dans les recherches et met en évidence la centralité de l'hétérosexualité dans le système de genre².

Conclusion

Ce chapitre a cherché à comprendre comment la féminisation d'une pratique instrumentale pouvait reconfigurer le sexe des instruments. En s'appuyant sur une base de données quantitatives et sur les représentations et expériences des enquêtées, il a montré que le continuum du sexe des instruments, pour le dire avec les termes de Lucy Green, avait connu de profondes transformations. Du côté de la pratique instrumentale, la distance entre normes sociales de féminité et instruments s'est largement atténuée, offrant un large accès aux femmes. Les quelques instruments qui résistent fortement à la féminisation sont ceux qui occupent une position marginale dans le milieu du renouveau de la musique traditionnelle. De plus, certains instruments, comme le *santouri*, sont devenus des instruments très majoritairement joués par des femmes en une quinzaine d'années. Ces changements de la pratique ont affecté les représentations des musiciennes en neutralisant largement le sexe des instruments : ils sont majoritairement perçus comme « sans sexe », c'est-à-dire comme pouvant (au double sens d'accessible et d'acceptable) être joués par les hommes *et* par les femmes. Si aucun instrument n'est jugé « féminin » (y compris ceux majoritairement joués par des femmes), quelques enquêtées mettent néanmoins en évidence la persistance d'interdits pour les femmes et de territoires exclusivement masculins (spécifiquement le *klarino* et le *mpouzouki*).

¹ Christine MENNESSON, « Les sportives 'professionnelles' : travail du corps et division sexuée du travail », *Cahiers du genre*, n° 42, 2007, p. 19-42, p. 25.

² Voir notamment Judith BUTLER, *op. cit.*

Le mouvement général est donc celui d'une large ouverture des possibles, les femmes n'étant pas enfermées (pour le moment au moins) dans un nombre restreint d'instruments. Ce processus de neutralisation du sexe des instruments est en lien direct avec l'expérience de la mixité dans le cadre scolaire des ESM et des TEI. Tandis que les plus éloignées de ces espaces mobilisent le plus de représentations sexuées, celles qui en ont été des élèves ou en sont des enseignantes bénéficient d'expériences favorisant une vision neutre du sexe des instruments.

Cet élargissement du possible du jeu d'instruments s'est-il pour autant accompagné d'une ouverture des opportunités professionnelles ? Les données manquent pour répondre clairement à cette question. La base de données mobilisée dans ce chapitre et construite à partir des candidatures à des postes d'enseignement dans les ESM permet toutefois de fournir des éléments de réponses. Si le recensement présenté concerne des candidatures et non le recrutement effectif des candidat.e.s, l'analyse sexuée des premières places des classements (qui offrent les meilleures chances de recrutement) permet de dégager quelques pistes. Ainsi, parmi les 170 premières places dans les différents tableaux (par instrument, année et statut), on trouve 105 candidatures de femmes et 65 d'hommes, soit presque 62 % des premières places occupées par des femmes. Des femmes ont donc plus de chances d'être recrutées sur un poste d'enseignante d'instrument traditionnel. Les données recueillies permettant de saisir les logiques de constitution du classement (par le diplôme et/ou l'ancienneté d'enseignement), on constate alors que c'est principalement le cumul du diplôme et de l'expérience qui place les femmes aux premières positions (Tableau 15).

Tableau 15 Structure qualifications/expérience par sexe aux premières places des classements (2010-2015)

Femmes (N=105)	Aucun diplôme	Diplôme du supérieur
Expérience d'enseignement	1	75
Aucune expérience d'enseignement	0	29
Total	1	104

Hommes (N=65)	Aucun diplôme	Diplôme du supérieur
Expérience d'enseignement	23	26
Aucune expérience d'enseignement	0	16
Total	23	42

Seule une femme parvient à être classée première sur le seul bénéfice de son expérience alors que c'est le cas de 23 hommes, soit un tiers des hommes classés premiers. La seule détention du diplôme est par ailleurs moins rentable pour les femmes : 71% (75 sur 105) de celles arrivées premières cumulent diplôme et enseignement, contre seulement 40 % (26 sur 65) des hommes qui ont besoin de ces deux ressources pour occuper la première place. Ces chiffres suggèrent que l'élargissement de la pratique (mesuré par les taux de féminisation des différents instruments) est suivi par un élargissement des possibilités de professionnalisation enseignante (identifié par le taux sexué des premières positions dans les classements). Ce constat est renforcé par le fait que les femmes parviennent à obtenir des premières places y compris dans des instruments où elles sont minoritaires, comme le *klarino* (11% des candidatures). Si le monde professionnel des instrumentistes professionnel.le.s reste majoritairement masculin et que les contraintes de genre pèsent lourdement sur les femmes qui y entrent, la première place d'une candidate aux postes d'enseignant.e de *klarino* joue un rôle hautement symbolique parce qu'elle confirme le processus de reconfiguration du sexe des instruments étudié dans ce chapitre.

CHAPITRE 7 – LES TROIS TEMPOS DE LA FÉMINISATION DE LA TRADITION

Les travaux sur la féminisation des professions ont insisté sur les différentes étapes de ce processus. Dans le monde de la musique classique, Hyacinthe Ravet a mis en évidence la succession de trois générations de femmes clarinettes : les pionnières « combattives » et « conquérantes » face aux résistances ; les discrètes, peu revendicatives (malgré parfois des carrières contrariées) ; et les paritaires qui n'hésitent pas à revendiquer une place à part égale avec les hommes¹. Dans le cas des instrumentistes de musique traditionnelle, la relative rapidité de la féminisation invite à davantage identifier une phase de « banalisation » de la présence des femmes après la génération des pionnières². Celle-ci n'efface néanmoins pas les inégalités. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, les voies de la professionnalisation restent hasardeuses et incertaines pour les femmes instrumentistes. Les femmes demeurent minoritaires et n'accèdent pas aux postes les plus prestigieux en termes de reconnaissance ou de rémunération, mais leur présence n'est pas contestée. Surtout, la carrière d'instrumentiste dans la musique traditionnelle fait désormais partie de l'espace des possibles pour les femmes.

Cette entrée des femmes est concomitante de profondes transformations dans le monde des instrumentistes de musique traditionnelle. Depuis les années 2000, le milieu du renouveau de la musique traditionnelle s'est diversifié. Historiquement, il s'est constitué à partir d'un répertoire hybride inspiré de musiques traditionnelles de certaines régions (mer Égée, Asie Mineure, Thrace et Crète), de la musique savante ottomane et de chansons populaires des centres urbains de l'Empire ottoman. Il intègre désormais un plus grand nombre de traditions locales (*dimotika*) et une partie du répertoire des *laïka* et des *rempetika*. Ce mouvement a élargi l'*instrumentarium*, initialement constitué d'instruments orientaux et aujourd'hui complété par des instruments de traditions locales grecques. De plus, le milieu des *paradosiaka* s'est agrandi. Principalement athénien et réservé à une minorité de spécialistes dans les années 1980, il concerne aujourd'hui un public large et des centaines d'instrumentistes. L'institutionnalisation de l'enseignement des instruments traditionnels par les ESM et les départements du supérieur, en particulier, a formé des musicien.ne.s, constitué un public, créé des postes d'enseignement et diffusé géographiquement la musique traditionnelle.

¹ Hyacinthe RAVET, « Professionnalisation féminine et féminisation d'une profession : les artistes interprètes de musique », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, 2003, p. 173-195, p. 178-180. Ce même modèle est considéré par Sylvie Schweitzer comme commun à l'ensemble des professions supérieures. Sylvie SCHWEITZER, *op. cit.*, 2010.

² À la façon dont Catherine Marry parle de « banalisation » des femmes ingénieures. Catherine MARRY, *op. cit.*, 2004, p. 183-222.

Ce dernier chapitre entend alors saisir comment ces deux mouvements, féminisation et institutionnalisation, s'entrecroisent. En quoi la transformation du milieu de la musique traditionnelle affecte-t-elle les trajectoires des femmes instrumentistes ? Comment ces femmes contribuent-elles à la transformation du monde des *paradosiaka* ? Pour répondre à ces questions, trois types de trajectoires sont restituées. Cette démarche ne cherche pas, comme dans le chapitre 5, à comprendre les voies de maintien dans la pratique instrumentale. Elle propose, de manière articulée à cette première analyse, de rendre compte des manières dont les femmes instrumentistes se sont saisies des transformations du milieu de la musique traditionnelle pour s'y imposer. Dans un premier temps, le cas des quatre pionnières rencontrées permettra de souligner la difficulté de rester dans un milieu resserré sur le noyau des « inventeurs » du renouveau. Les portraits des *filles des paradosiaka*, ces musiciennes et apprenties musiciennes qui parviennent à maintenir leur pratique instrumentale par la diffusion de la musique traditionnelle, illustreront les dynamiques de la banalisation de la présence des femmes. Enfin, les trajectoires des quatre musiciennes « périphériques » par rapport au milieu de la musique traditionnelle (par les lieux d'apprentissage, milieux et répertoires musicaux joués et réseaux professionnels constitués) mettront en lumière l'ouverture de nouveaux répertoires aux femmes.

1. Les pionnières dispersées

a. Entre ruptures et continuités

Les quatre pionnières étaient, au moment de l'enquête, très peu ou plus du tout présentes sur la scène musicale de la fin des années 2000 et du début des années 2010. Ce retrait les a rendues difficiles à repérer et à rencontrer. Elles sont nées entre 1955 et 1968 et ont toutes commencé à apprendre un instrument traditionnel ou oriental entre 1975 et 1987, avant donc l'ouverture de la première ESM à Athènes. Maria, Panagiota, Athina et Vasiliki ont travaillé comme musiciennes interprètes pendant les années 1980 et 1990 à Athènes, à l'exception de Maria originaire de Grèce du Nord et installée à Thessalonique. Les scènes musicales auxquelles elles ont participé sont plutôt le *laiko* et le *rempetiko* pour Panagiota et Athina, les *paradosiaka* et autres concerts de chants traditionnels pour Maria et Vasiliki. Elles

jouent des percussions traditionnelles, du *outi*, du *neï*, du *klarino* ou de la *lavta*. Elles ont des parcours distincts et des réseaux qui ne se croisent pratiquement pas. Dans leur parcours d'apprentissage et d'entrée dans le milieu des musicien.ne.s, Panagiota, Vasiliki et Maria ont croisé Ross Daly qui leur a donné des cours et transmis le goût des musiques turques, notamment. Elles n'ont cependant presque pas de liens ou de réseaux en commun. Comme souvent dans le cas des pionnières, elles cumulent des capitaux et dispositions exceptionnelles leur permettant d'opérer une transgression telle que devenir instrumentiste professionnelle à une époque où il n'en existait pas. Les trois athéniennes sont notamment issues de familles bourgeoises à fort capital culturel, valorisant les arts et la culture. Elles ont fréquenté de « bonnes » écoles, certaines privées, et ont eu une éducation musicale en conservatoire, ne serait-ce que pendant quelques années. Maria, qui vient d'une famille d'origine populaire et immigrée dans un pays européen où elle a grandi, ne cumule pas ces capitaux économiques et culturels¹. Elle possède en revanche un capital et une socialisation spécifiques², liés à la musique traditionnelle et populaire, puisqu'un grand nombre d'hommes de sa famille étaient musiciens. Son héritage familial rappelle celui des hommes instrumentistes traditionnels et populaires d'avant le renouveau³ ayant appris dans la famille.

« R. : Et ton frère et toi vous étiez les musiciens de la famille ?

M. : De la nôtre oui, nous deux, mais dans la famille élargie on a beaucoup de musiciens.

R. : Ah, bon ?

M. : Oui. Le frère de mon père, qui n'est plus en vie, jouait du *klarino*, et ses deux fils aussi, l'un jouait de l'accordéon et l'autre des percussions et du *mpouzouki* et du *klarino*. Et le frère de ma mère il jouait... il joue encore du *mpouzouki*. Lui, il a émigré en Australie à 20 ans et on le considère comme le meilleur *mpouzouki* d'Australie.

R. : Donc vous êtes une famille de musiciens.

M. : Et le fils de ma tante, de la sœur de mon père, joue au *klarino* aussi. Mais il n'y a pas d'autres femmes.

¹ Si l'on entend le capital culturel au sens strict ou « routinisé » pour reprendre l'expression de Delphine Serre, de niveau de diplôme, accompagné d'un capital culturel incorporé lié aux classes dominantes comme cela est le cas pour les trois autres pionnières. Cf. Delphine SERRE, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, 2012, p. 4-13.

² Gérard MAUGER, *op. cit.*

³ Cf. chapitre 1 sur l'héritage direct chez les hommes instrumentistes de *dimotika*.

R. : Tu es la seule !

M. : Oui, je suis la seule. Il n'y a même pas de chanteuse. »

Maria, joueuse de percussions

Toutes les quatre racontent une entrée aisée dans la pratique et dans le métier. Elles commencent à jouer en public dans les années 1980. Panagiota débute comme chanteuse dans le milieu des *rempetika* et du *smyrnaiiko*. Elle décide après quelques années qu'elle souhaite « comprendre » les intervalles et le système modal du *smyrnaiiko*. À cette occasion, elle prend des cours de musique byzantine, puis elle rencontre Ross Daly pour apprendre la *lavta*. Néanmoins, elle poursuit surtout une carrière de chanteuse. Elle chante et joue sur des scènes de *laïka* et *rempetika* encore tous les vendredis et samedis quand je la rencontre. Elle participe aussi à des projets plus artistiques, relevant plus de son choix personnel, tant vocaux que, plus ponctuellement, instrumentaux. À plus de 40 ans, elle affirme qu'elle ne pourrait pas travailler plus de deux soirs par semaine et qu'elle pense même arrêter ce rythme parce que « finir le travail à 5 heures du matin, c'est trop fatigant ». Elle a obtenu un poste comme programmatrice d'une petite « scène musicale », ce qui lui permet d'avoir un revenu et de se consacrer uniquement sur ces projets musicaux plus personnels.

Les horaires et conditions de travail dans le milieu du *laïko* sont également la raison pour laquelle Athina a arrêté de jouer au milieu des années 1980 comme professionnelle. Si elle n'a jamais arrêté de travailler son instrument chez elle et si elle continue de participer ponctuellement (et pour quelques morceaux uniquement) à certains *panigyria* l'été, elle n'a pas investi d'autres milieux musicaux pour la pratique professionnelle par la suite.

Dès leurs débuts, Maria et Vasiliki sont entrées, à la fin des années 1980, dans la pratique instrumentale par le milieu des *paradosiaka*. Si elles ont connu des difficultés, comme leurs collègues de l'époque, pour trouver des instruments de musique et obtenir des enregistrements pour écouter et apprendre un répertoire de musique savante ottomane, elles se sont insérées professionnellement dans ce milieu d'abord par l'enseignement. Alors peu expérimentées, comme une grande partie de leurs collègues, elles enseignent dans des ESM et/ou des conservatoires municipaux qui ouvrent des classes d'instruments traditionnels. Maria intègre un ensemble de musique traditionnelle créé par la municipalité d'une grande ville. L'enseignement est central dans les deux parcours et si elles sont actives comme interprètes pendant dix à quinze ans dans le milieu des *paradosiaka*, elles ne le sont plus au milieu des années 2000.

Si Athina, qui n'a jamais fait partie du milieu des *paradosiaka*, a arrêté sa carrière professionnelle dès la fin des années 1980, les trois autres ont gardé, grâce à leur insertion dans ce milieu, une identité professionnelle de musicienne, mais à travers des activités plutôt féminines. Enseignantes ou programmatrice, elles ne jouent plus que ponctuellement en public. Contrairement à leurs collègues hommes qui sont entrés au même moment qu'elles dans le milieu des *paradosiaka* et qu'elles citent, elles ne sont pas devenues des figures centrales du monde des instrumentistes. La carrière d'instrumentiste interprète pour cette première génération de pionnières est ainsi largement empêchée.

b. Vasiliki : « Tout s'est passé cette année-là dans ma vie »

Vasiliki naît à la fin des années 1960 à Athènes dans une famille appartenant aux classes supérieures. Sa famille est « purement athénienne » puisque ses quatre grands-parents sont « nés à Athènes » ou dans ses alentours et que, aussi loin qu'elle puisse savoir, elle n'a pas d'autres origines géographiques et culturelles. Son père est amateur de musique flamenco. Goût rare et atypique dans la Grèce des années 1970, il achète et écoute des albums de cette musique. Dans le cadre de cette passion pour le flamenco, il achète également une guitare. Vasiliki s'intéresse à cet instrument après avoir vu un ami de son grand frère en jouer à une fête d'anniversaire. Elle se met alors, pendant l'été de ses dix ans, à essayer de reproduire des chansons sur la guitare de son père. Ses parents l'inscrivent au conservatoire en guitare classique dès la rentrée suivante. Elle poursuit cette formation jusqu'au diplôme qu'elle obtient alors qu'elle est étudiante en deuxième année d'architecture au milieu des années 1980. Pendant sa formation classique, elle regrette le caractère fastidieux de l'apprentissage, le répertoire limité à la musique classique et la méthode pédagogique utilisée par son enseignante qui « ne touche pas l'instrument » pendant les cours et ne transmet pas l'amour pour la musique. Cette situation lui donne alors « la fausse impression que les professeurs d'instruments ne jouent pas de musique ».

Au milieu des années 1980, par le biais de son frère et d'autres ami.e.s, elle fréquente le milieu artistique, jeune et alternatif des squats¹, côtoyant des étudiant.e.s des Beaux-Arts, des danseurs et danseuses et des musicien.ne.s. Ses goûts musicaux à cette époque tournent

¹ Ces débuts ressemblent à ceux d'une femme instrumentiste de jazz rencontrée par Marie Buscatto. Ce milieu « fait de squats et de voyages multiples » est pour beaucoup dans leurs socialisations musicales adultes. Marie BUSCATTO, *op. cit.*, 2008, p. 93.

principalement autour du rock ; elle écoute les Doors, Jethro Tull ou Eric Clapton mais elle découvre aussi, grâce à ces sociabilités étudiantes et « aux cassettes qui passent de l'un à l'autre », le joueur de *sitar* Ravi Shankar.

À l'École polytechnique où elle fait ses études, une association de musique permet aux étudiant.e.s de se retrouver pour pratiquer la musique. C'est à travers ce groupe qu'elle développe des sociabilités musicales à l'université. Un ami rencontré dans ce contexte lui fait alors découvrir le premier album de Ross Daly au moment de sa sortie. Elle « adore la musique de l'album » et voit sur la pochette le visage de Ross Daly. Peu de temps plus tard, alors qu'elle prend son café sur la place d'Exarheia à Athènes, elle voit le musicien du disque qu'elle adore traverser devant elle. Vasiliki décide d'aller lui parler pour lui exprimer son admiration et lui demander où et comment il est possible d'apprendre le style de musique qu'il joue. Il lui propose alors d'apprendre le *outi*, instrument à cordes pincées, du fait de ses connaissances préalables en guitare. Alors qu'elle ne connaît pas l'instrument qu'il lui propose d'apprendre, elle s'inscrit et suit son stage de musique de quinze jours quelques semaines plus tard. Ce moment marque son entrée, à 20 ans, dans le milieu des *paradosiaka* et sa découverte des instruments orientaux. Toutefois, comme il était impossible à l'époque de trouver un *outi* à Athènes, elle décide de se rendre avec un ami à Istanbul l'été suivant pour en acheter un et commencer à apprendre. Durant ce voyage, elle entend pour la première fois le *neï* chez un Grec installé à Istanbul et impliqué dans l'introduction en Grèce du répertoire de musique ottomane savante. La découverte de ce nouveau milieu musical l'amène également à suivre un stage d'introduction à la musique traditionnelle à l'école de Simon Karas, où elle rencontre plusieurs personnes engagées dans la création des ESM. À partir de la rentrée, Vasiliki commence aussi à prendre des cours de *outi* à Athènes et s'insère progressivement dans le milieu des *paradosiaka*. Elle commande un *neï* à une amie qui part quelques mois plus tard à Istanbul et commence à essayer d'en jouer et de produire du son avec l'instrument. Elle y arrive finalement au bout de quelques semaines. Vasiliki résume ainsi : « Tout s'est passé cette année-là dans ma vie ».

Un de ses amis, rencontré lors du stage à l'école de Simon Karas, lui propose un an plus tard, au début des années 1990, de candidater pour devenir professeure de *tampouras* dans une ESM. Initialement hésitante, elle se décide finalement, achète un *tampouras* à « ceux qui avaient commencé à importer des instruments d'Istanbul », et se met à jouer pour enseigner à l'ESM. Elle devient alors enseignante dans cette école et est titularisée quelques années plus tard. Elle s'insère ainsi durablement dans le milieu naissant des *paradosiaka* et entame également une carrière d'interprète de *outi* puis de *neï*.

Étant une des premières interprètes de *neï* en Grèce (femmes et hommes confondu.e.s), elle participe à plusieurs groupes et enregistrements d'albums. Ses premières expériences de concerts sont « plus dans un contexte de 'groupe d'amis' que de 'virtuoses' de la musique. On était tous plutôt novices ». Elle poursuit cette carrière d'interprète pendant presque 15 ans jusqu'à la naissance de son fils et à son déménagement dans une banlieue éloignée d'Athènes. Elle a alors 37 ans. Son mari, plus âgé qu'elle et très pris par sa carrière ne participe pas beaucoup aux tâches parentales.

Sa pratique musicale se limite à partir de ce moment-là à ses cours à l'ESM et aux concerts avec ses élèves de l'ensemble musical dont elle est responsable dans cette école. Dans sa nouvelle maison, elle a aménagé une cabane au fond du jardin pour disposer d'un espace à elle, avec tous ses instruments, et y jouer. Elle ressent une déception et un regret parce qu'on ne « l'appelle » plus pour jouer. Toutefois, Vasiliki adore son activité d'enseignante et dirige des groupes d'ensembles musicaux à l'ESM, où elle propose des arrangements de sa propre création. Elle exprime ainsi sa créativité par l'organisation des ensembles et par « quelques » compositions qu'elle a « dans un tiroir ».

Cette trajectoire de pionnière illustre simultanément l'opportunité inédite que le milieu du renouveau naissant a offert à quelques femmes aux ressources exceptionnelles de devenir instrumentistes et les difficultés pour elles d'y poursuivre une carrière.

2. Les filles des *paradosiaka*

a. Banalisation et incertitudes au cœur de l'institutionnalisation

Contrairement aux pionnières dont les trajectoires sont incertaines et ont toutes été entravées, les *filles des paradosiaka* sont des exemples de la banalisation relative de la possibilité d'être femme et instrumentiste. Elles sont 22 musiciennes, professionnelles ou amatrices, nées entre 1973 et 1989. Trois d'entre elles ont commencé les cours d'instruments traditionnels à la fin des années 1980 dans une ESM, huit pendant la décennie 1990 et 11 dans les années 2000.

Elles sont des *filles des paradosiaka* car toutes s'inscrivent centralement dans le milieu du renouveau à plusieurs égards. Premièrement, elles ont été formées dans une ESM, au TEI

d'Épire, par Ross Daly ou par des enseignant.e.s ou anciennes élèves d'ESM. Elles jouent donc toutes des instruments centraux du renouveau dont plusieurs instruments « orientaux » comme le *kanonaki*, le *outi*, la *lavta* ou la *politiki lyra*. Leurs références musicales et le répertoire qu'elles jouent quand elles sont professionnelles sont également ceux de musiques centrales de ce milieu. Elles jouent donc des chansons d'Asie Mineure, des *smyrniika*, des musiques de Thrace ou de Crète et connaissent toutes le répertoire de la musique savante ottomane. Par ailleurs, contrairement aux pionnières, elles se connaissent entre elles et partagent des réseaux communs. Elles sont donc insérées dans un monde musical relativement structuré et dans lequel elles ne sont pas « les seules ». Certaines connaissent également une ou plusieurs pionnières qui ont été leurs enseignantes ou leurs collègues.

Elles ont clairement profité de l'institutionnalisation de l'enseignement de la musique traditionnelle en tant qu'élèves, puisqu'il est plus facile pour elles que pour les pionnières de trouver un.e enseignant.e. Mais elles bénéficient aussi plus largement des effets de l'institutionnalisation du style des *paradosiaka*. À partir des années 1990, elles peuvent faire leurs achats dans des commerces qui importent des instruments de Turquie en Grèce ou, depuis les années 2000, chez des luthiers grecs qui en fabriquent. L'augmentation et la plus grande visibilité des établissements d'enseignement et des stages d'instruments de *paradosiaka* ont eu comme effet l'augmentation du nombre de musicien.e.s, y compris femmes, et de groupes. Cette croissance des effectifs permet également la diversification des profils des musiciennes et leur moindre sursélection par rapport aux pionnières. La diversification des profils est attestée par la présence dans cette catégorie des trois modèles analysés dans le chapitre 5. Elles peuvent être principalement interprètes professionnelles, interprètes et enseignantes ou instrumentistes et chanteuses. Enfin, les profils d'amatrices font également partie du milieu des *paradosiaka*.

À l'intérieur de ce groupe, on peut distinguer deux profils par rapport aux ressources nécessaires pour jouer d'un instrument traditionnel. Le premier est celui de celles qui sont entrées dans la pratique instrumentale à la fin des années 1980 et jusqu'au milieu des années 1990. Elles font partie des premières générations d'élèves des ESM – ou sont leurs collègues du même âge ayant appris en dehors des institutions scolaires –, nées entre le milieu des années 1970 et le début des années 1980. Leurs profils sociaux sont relativement proches de ceux des pionnières puisqu'elles sont plutôt issues de familles de classes supérieures à fort capital culturel. Comme les pionnières, elles ont également été confrontées à la difficulté de trouver un instrument, un.e enseignant.e ou des enregistrements de répertoires. Mais contrairement aux pionnières, elles ont bénéficié d'une insertion professionnelle plus pérenne,

même dans des positions d'interprètes. Cette meilleure insertion est imputable surtout à leur socialisation professionnelle précoce dans les ESM. Ayant appris plus tôt les savoir-faire du jeu sur scène et du jeu en groupe, et ayant construit des réseaux avec leurs professeurs et leurs camarades de l'école, les contraintes de genre ont moins pesé sur elles. Elles ont le même âge aujourd'hui que les pionnières au moment de notre rencontre et leurs carrières n'ont été interrompues ni par l'âge, ni par la maternité pour celles qui ont eu des enfants.

Le second profil est celui qui profite pleinement de l'institutionnalisation des *paradosiaka*. Les ressources nécessaires pour pouvoir apprendre un instrument traditionnel sont alors moins nombreuses. Leurs caractéristiques sociales sont nettement plus diversifiées, et elles ne cumulent pas forcément plusieurs sortes de ressources (familiales, sociales, musicales). Ce cumul des ressources leur est moins indispensable parce qu'elles profitent à partir des années 2000 d'un paysage très différent de celui qu'ont connu leurs aînées. L'augmentation du nombre des ESM et de l'offre d'instruments traditionnels proposée, l'ouverture des départements du supérieur, l'augmentation du nombre de stages et de cours dans des écoles privées et le développement des conservatoires de musique traditionnelle rendent en effet la formation plus accessible. Ces musiciennes s'inscrivent donc moins dans des parcours exceptionnels et solitaires. Elles peuvent choisir leurs enseignant.e.s et multiplier les lieux et temps de leur formation. De plus, la diffusion plus large des musiques des *paradosiaka*, le brassage des répertoires et l'augmentation de la visibilité des instrumentistes inscrivent l'apprentissage d'un instrument traditionnel dans l'espace des possibles d'une plus grande partie de la population.

Les *filles des paradosiaka* bénéficient ainsi pleinement de l'accès facilité à la formation et de l'élargissement du milieu des musicien.ne.s. L'apprentissage, puis le jeu professionnel ou amateur d'un instrument de musique traditionnelle devient une pratique culturelle moins rare et moins élitiste assurant la diffusion et la plus grande acceptation de la figure de la femme instrumentiste dans les *paradosiaka*.

b. Eleni : « Je me sentais chez moi dans ce milieu »

Eleni naît à la fin des années 1970 à Athènes. Son père est plombier et sa mère, employée de bureau, travaille les après-midis. Elle est fille unique. Comme la plupart des anciennes élèves des ESM, elle est très investie dans différents milieux musicaux dès

l'enfance. Dans sa famille, son père chante et c'est par lui qu'elle hérite l'amour de la chanson.

« J'aimais beaucoup la chanson quand j'étais petite. Et comme tout le monde, j'ai connu les chansons par un être cher. Par celui qui chante à la maison, et par ce qu'il chante. Chez moi, cette personne c'était mon père. C'est pas du tout son métier, mais quand il rentrait du travail, il chantait toujours. Je pense que ça, c'est suffisant pour aimer le chant et la chanson. Il chantait des chansons plutôt de style *laïko*. Je ne me rappelle plus trop quoi mais je me rappelle qu'il chantait du Nikos Xylouris, ça je me le rappelle bien. »

Vers 8 ans, au début des années 1980, alors qu'elle joue avec ses ami.e.s dans son quartier, elle apprend qu'un conservatoire municipal va ouvrir à la rentrée. Elle prend alors l'initiative d'aller s'y inscrire toute seule. Elle commence par de l'éveil musical où on présente les instruments aux élèves.

« Tous les enfants, et moi aussi d'ailleurs, voulaient faire du piano ou de la guitare. Mais ils ne nous les ont pas présentés, ces instruments. Ils voulaient organiser un orchestre et, du coup, ils voulaient promouvoir les instruments symphoniques. Et à la présentation, j'ai vu le violoncelle et j'ai adoré, j'ai eu un déclic. Je me suis dit : 'C'est ça que je veux faire'. Mais ma prof elle m'a dit : 'Mais non, pas le violoncelle, tu ne veux pas faire du cor, plutôt ?'. Elle voulait trouver quelqu'un pour le cor. 'Mais je n'aime pas le cor, moi', je lui ai répondu. Bref, je ne sais pas comment, mais ils m'ont persuadée et j'ai commencé le cor. Le prof était vraiment super, c'est lui qui m'a convaincue de continuer. Mais bon, quand ce n'est pas un instrument dont t'es tombée amoureuse, tu ne peux arriver que jusqu'à un certain niveau et pas plus loin. »

Alors qu'elle poursuit ses cours de cor, elle s'implique à partir de 12 ans dans la chorale du conservatoire où elle est la plus jeune, les autres membres ayant de 18 à 20 ans. Cette expérience l'a beaucoup aidée à devenir plus sociable, estime-t-elle, « parce comme je suis fille unique, j'en avais besoin ». Au même âge, Eleni s'inscrit à l'ESM d'Athènes en première année de collège grâce à la directrice du conservatoire qui lui en parle. Elle découvre alors les instruments traditionnels et après le *tampouras*, elle apprend également le *neï* et le *politiko laouto*.

« Le climat là-bas était... je sais pas, ça s'est fait tout seul. Le côté musique traditionnelle c'était tellement sympa, tellement chaleureux comme milieu. Les cours étaient tellement intéressants et on apprenait la musique byzantine aussi, c'était autre chose. Je n'avais jamais connu ça avant. J'aimais tout ! Je me sentais chez moi dans ce milieu. »

Au moment de choisir entre des instruments occidentaux ou traditionnels dans l'ESM, elle décide de se tourner vers les instruments traditionnels puisqu'elle suit déjà une formation classique au conservatoire. Très rapidement, dès le lycée, Eleni participe à ses premiers enregistrements en studio comme chanteuse et instrumentiste. À 17 ans, elle rencontre, par l'intermédiaire d'un de ses enseignants, un musicien traditionnel qui lui propose de chanter deux chansons d'inspiration traditionnelle lors d'un festival. Elle accepte et chante l'une de ces chansons. Cette rencontre se transforme en une collaboration qui dure encore, plus de dix ans après, au moment de l'entretien. Avec Z., le compositeur de la chanson interprétée à ce festival, ils commencent à se voir régulièrement pour jouer des chansons traditionnelles à partir d'enregistrements anciens.

« On se retrouvait et on jouait. Parce qu'on aimait ça. On n'avait pas en tête de monter un groupe ni de faire un album ni rien. On se retrouvait juste parce que ça nous plaisait de faire ça. De jouer, de chercher ce que l'on pouvait trouver comme enregistrements anciens. Et quand tu commences avec ça, après tu ne peux pas t'arrêter. Et par l'école, j'avais appris aussi que la musique traditionnelle, c'est aussi chercher. Qu'on n'a pas d'autres moyens que de trouver des enregistrements, que de demander aux mamies : 'Comment tu chantes cette chanson ?'. »

Toujours lycéenne, elle monte finalement avec Z. et un autre collègue musicien un trio qui reprend en partie le répertoire qu'ils ont étudié ensemble. Elle y joue du *sazi*, des flûtes traditionnelles et du *politiko laouto* ; elle chante aussi une partie des chansons. Parallèlement, Eleni participe à des stages d'été avec des « horaires militaires » organisés par la directrice du conservatoire. Ce sont des stages de préparation d'un spectacle de la chorale avec mise en scène et chorégraphies. Là-bas, elle apprend de nombreux savoir-faire sur le montage d'un spectacle et sur la performance scénique. Pendant les dernières années du lycée, si elle a arrêté le cor, elle joue et chante dans plusieurs groupes de musique traditionnelle.

À la fin du lycée, Eleni poursuit des cours de chant lyrique au conservatoire jusqu'au diplôme et continue à développer son réseau musicien par de nouvelles collaborations. Disant

ne « pas vraiment » savoir comment elle est devenue musicienne, elle considère que « comme ça avait commencé au lycée, ça s'est juste poursuivi ». Si, lycéenne, elle envisageait de devenir enseignante, elle ne pouvait « pas imaginer sa vie sans la musique ».

Engagée dans une carrière d'interprète après ses 18 ans, elle commence à 21 ans à enseigner le *tampouras* comme vacataire à l'ESM où elle a été élève. Cette activité d'enseignement la passionne, même si elle trouve « difficile » au début d'être aussi jeune face à des élèves adolescents. Elle cherche alors des informations sur comment enseigner. Mais elle finit par juger que ce qui compte, « c'est que les élèves puissent être contents d'apprendre la musique ». Elle estime aussi que c'est important pour les élèves de voir leurs enseignants jouer de la musique en cours, à l'école ou en dehors, parce que « moi aussi, c'est comme ça que j'ai appris ». Elle enseigne plusieurs années dans cette ESM et finit par être titularisée quelques années plus tard. Aujourd'hui, Eleni y enseigne le *tampouras* et les flûtes traditionnelles. En parallèle, elle continue à se produire régulièrement sur scène, principalement avec le groupe qu'elle a monté quelques années plus tôt.

Par cette trajectoire sans accroc, de l'apprentissage à la scène puis à l'enseignement, Eleni incarne cette génération de la banalisation des femmes instrumentistes de musique traditionnelle. Mais son cas illustre également combien cette banalisation ne normalise pas les carrières des femmes. D'abord, la conjugalité et la maternité pèsent sur sa carrière. À 24 ans, elle se marie avec un collègue musicien et enseignant en ESM et donne naissance à son premier enfant, puis deux ans plus tard à un deuxième. Avec son mari, ils habitent dans une maison un peu éloignée du centre d'Athènes. Au sous-sol, ils ont aménagé un grand espace avec tous leurs instruments où ils répètent seuls ou en groupe, et où ils donnent chacun.e des cours particuliers. Si elle ne « peu[t] pas » travailler tous les soirs à cause de sa vie de mère et de professeure, elle se déclare satisfaite de cette situation qu'elle présente comme un choix : s'« il y avait besoin » qu'elle travaille le soir, précise-t-elle, elle le ferait. À un peu plus de trente ans, elle ne joue qu'une à deux fois par mois avec son groupe dans des scènes musicales. Elle participe également à plusieurs projets ponctuels. « Répéter et jouer en concert, c'est ce que je préfère » : cette modalité de travail est celle qui lui convient le mieux et qu'elle pourrait « faire tous les jours », contrairement au travail de nuit dans des bars ou scènes musicales, où le public fume et discute et où les horaires sont plus tardifs. Pourtant, au début de la trentaine, elle s'estime « trop dispersée » par son rôle de mère et d'enseignante pour avancer sur ses propres projets artistiques.

Enfin, si la présence des femmes est banalisée, les normes de genre continuent de peser sur elles. Comparant ses expériences de chanteuse et d'instrumentiste, elle constate

qu'« une femme instrumentiste ça paraît toujours un peu suspect » aux yeux des hommes musiciens. Une femme doit « prouver sa valeur » pour être acceptée parmi les hommes instrumentistes, même si elle-même n'a ressenti ça qu'avec des instrumentistes « plus âgés ». De même, se considérant avant tout comme « musicienne », elle préfère s'habiller toujours en noir lors des concerts, même si elle aime aussi porter de longues boucles d'oreilles de couleur. L'expérience d'un mauvais choix de vêtement sur scène, lors d'un épisode qui reste un traumatisme pour elle, devient alors un révélateur de la tension entre son rôle de chanteuse et son rôle d'instrumentiste. Pour un concert enregistré à la télévision, elle avait acheté une longue robe qu'elle avait essayé debout devant la glace du magasin de vêtements. Le décolleté de la robe lui semble alors correct. Or, à ce concert, elle joue du *politiko laouto* assise. Quelques jours après l'enregistrement, elle voit le concert à la télévision et s'aperçoit que le décolleté arrivait beaucoup plus bas en position assise. La vue de ce décolleté qu'elle trouve indécent la choque et la remplit de honte. Elle prend alors la décision de toujours essayer les vêtements qu'elle achète en position assise aussi. Le choix du vêtement de scène, mais aussi de studio, parce qu'il « faut toujours être présentable », est un apprentissage qui se fait au fur et à mesure de son expérience scénique. Alors qu'adolescente à l'ESM elle jouait en jean, elle a petit à petit appris ce qu'il « fallait » ou ne « fallait pas » porter sur scène quand on est une femme.

c. Dora : Voyager avec et par la musique

Dora naît au milieu des années 1980 dans une petite ville de province du Nord de la Grèce. Son père est enseignant dans le secondaire, sa mère est fonctionnaire dans l'administration. Elle est l'aînée de deux filles. Plusieurs membres de sa famille (oncles, tante, cousin.e.s) sont musicien.e.s classiques, principalement enseignant.e.s, mais aucun de ses deux parents ne l'est. Dans ce contexte familial et social, elle commence les cours de musique au conservatoire dès ses cinq ans. Elle débute par l'éveil musical, puis prend trois ans de cours de piano. Elle arrête le piano et entame des cours de guitare classique, qu'elle abandonne très rapidement. Finalement, elle commence à apprendre la flûte à bec et le répertoire de musique baroque jusqu'à sa première année à l'université à Athènes quand elle obtient son diplôme du conservatoire.

« Et en parallèle je faisais plein de stages. L'été, je faisais des stages de musique. Mon premier contact avec la musique traditionnelle vient d'un de ces stages. J'ai suivi un atelier dans un de ces stages de 'musique méditerranéenne'. À cette époque, je ne jouais aucun instrument traditionnel et je ne chantais pas non plus. Et je n'avais aucun autre rapport avec ce genre de musique. En plus, après la fin de mes études de flûte à bec, j'ai dit que je ne voulais plus du tout faire de la musique. »

Elle commence alors des études de psychologie à l'université. Dora est très motivée par ses études et décide qu'elle va s'y consacrer entièrement et qu'elle va arrêter la musique. Mais, un an plus tard, à 20 ans, elle apprend qu'une section de musique traditionnelle va ouvrir au Conservatoire d'Athènes. Elle décide de s'y inscrire et de commencer « par les basiques », c'est-à-dire le rythme. Elle prend un an de cours de percussions traditionnelles où elle s'initie au *mpentir*, au *ntaouli*, au *toumpeleki* et au *rek*. Le programme du département de musique traditionnelle du conservatoire prévoit également un cours de théorie de musique traditionnelle et un cours d'« instrument obligatoire », la *lavta*¹.

« R. : Et tu as acheté tous ces instruments, les percussions et la *lavta* ?

D. : Oui, j'étais vraiment très enthousiaste. J'ai un truc avec les instruments. Et je n'arrive pas à me décider lequel choisir. Du coup, je suis allée à Istanbul et j'ai acheté des instruments là-bas. »

Poursuivant ses études, Dora décide ensuite de prendre des cours privés de *lavta* et commence à apprendre un troisième instrument traditionnel, le *zournas*, toujours au Conservatoire d'Athènes. Son enseignant est un musicien Arménien joueur d'instruments à vent et quand elle commence les cours avec lui, il lui dit que le *zournas* « n'est pas pour des femmes ». Elle insiste quand même pour qu'il la laisse essayer. Dans les premiers temps, il lui répète, dès qu'elle fait des fausses notes, que « ce n'est pas un instrument pour les femmes ». Au bout d'une année de cours, son professeur lui répète maintenant « bravo, même si t'es une femme ».

On le voit, ces formes de disqualifications ne la découragent pas. Dora est passionnée par la découverte de la musique traditionnelle. Elle joue beaucoup chez elle et invite des amis

¹ Suivant le modèle des ESM, dans ce département on proposait un cours d'instrument obligatoire. Le responsable de ce département était Hristos Tsiamoulis, une des figures phare du mouvement des *paradosiaka*, qui s'est opposé au choix du *tampouras* comme instrument obligatoire dans les ESM et proposait donc dans les années 2000 la *lavta* comme alternative à ce choix. Cf. Nicolas ÉLIAS, *Lavta, étude pour un luth d'Istanbul*, Mémoire de master 2, Université de Montpellier 3, 2008.

pour jouer ensemble. Elle construit cette passion contre la méthode du conservatoire qu'elle a connu pendant sa formation classique et demande à tous ses professeurs de ne pas lui donner de partitions parce qu'elle veut apprendre « à l'oreille ». Elle rappelle à son professeur de percussions que lui n'a pas appris par des partitions et qu'elle non plus ne veut pas apprendre comme ça. Son premier enseignant de *lavta* persiste à lui apporter des partitions jusqu'à ce qu'il constate qu'elle les laisse dans la salle de cours.

En dehors des cours, elle commence à écouter des chansons traditionnelles grecques de différentes régions et des musiques des Balkans, de la Turquie et d'Égypte. Sa passion lui prend toute son énergie et malgré son grand intérêt pour la psychanalyse, son amour pour la musique est si fort qu'elle hésite dans ses projets professionnels. Elle se demande si elle ne devrait pas entièrement se consacrer à la musique, ce qui inquiète ses parents qui lui demandent de s'investir plus dans ses études à l'université. Cependant, cette passion pour la musique traditionnelle la fait « pencher » vers cette pratique au moment de l'entretien. Elle aime notamment la musique traditionnelle parce qu'elle lui permet de faire des voyages.

« D. : Une des raisons pour lesquelles je m'intéresse à la musique traditionnelle, ce sont les voyages. C'est ça que j'aime, voyager et écouter de la musique. Et jouer de la musique. En Grèce mais aussi à l'étranger. C'est une très bonne occasion.

R. : De voyager ?

D. : Oui, oui. C'est une occasion de voyager et à travers les voyages pour la... par exemple en jouant en Europe, tu peux gagner de l'argent et tu peux continuer à faire des voyages. Ça se nourrit mutuellement en quelque sorte. Par exemple, là, on est allé avec des amis voir une fête locale dans une ville du Nord où il y avait des musiciens et de la danse. Et cet été, on est allé voir des *panigyria* de quelques îles du Dodécanèse. »

Ce qu'elle apprécie aussi dans ce nouveau rapport à la musique, c'est qu'elle ne *doit* pas en faire mais que c'est un choix. Elle se rappelle que pour la flûte à bec elle *devait* travailler tant d'heures par jour, tous les jours. Alors qu'elle dit beaucoup jouer, elle apprécie de ne pas *devoir* le faire, de ne pas *devoir* compter les heures et de ne pas *devoir* négocier le temps de la pratique.

Au bout de sa troisième année d'apprentissage des instruments traditionnels, elle joue deux fois avec un petit groupe en public. Ses quatre collègues sont des hommes parce qu'elle connaît majoritairement des hommes dans ce milieu d'amateurs de *paradosiaka*. Si elle a aimé cette expérience de scène, elle préférerait jouer dans des moments festifs : pour Dora,

« c'est cela la fonction de la musique », faire partie de la vie sociale. Elle commence à connaître quelques filles musiciennes également dans ce milieu, mais ne joue pas beaucoup avec ces instrumentistes qu'elle juge « pas assez avancées ». Aussi, âgée de 24 ans quand je la rencontre, elle poursuit ses études de psychologie et maintient une pratique en amateur.

La trajectoire de Dora, à la frontière entre amatrice et professionnelle, illustre ainsi comment la banalisation de la présence des femmes instrumentistes s'inscrit dans un contexte d'institutionnalisation de l'enseignement de la musique traditionnelle.

3. Les périphériques et leurs ressources

a. L'entrée par des mondes parallèles

Toutes les joueuses d'instruments traditionnels en Grèce aujourd'hui ne sont pas des *filles des paradosiaka*. Si ces dernières incarnent la relative banalisation des parcours de musiciennes, on observe, à la même époque, l'émergence d'un nouveau profil : celui des femmes *périphériques* qui ne s'inscrivent pas, au moment de leur entrée dans la pratique puis dans le métier, dans le milieu des *paradosiaka*. Hristina, Artemi, Olga et Magda joueuses de percussions, de *laouto* et de *santouri*, nées entre 1977 et 1989, sont toutes les quatre issues de classes moyennes ou populaires. Elles sont donc moins dotées socialement en moyenne que les pionnières et que les *filles des paradosiaka*. Elles ont toutes les quatre commencé leur apprentissage entre 1994 et 2001 à Athènes, soit au moins six ans après la création de la première ESM et l'arrivée de ses premières sortantes sur le marché du travail. Mais, pendant leur apprentissage, elles ne croisent pas le chemin des musicien.ne.s et des enseignant.e.s des *paradosiaka*, pas plus qu'elles ne découvrent leur répertoire et leurs instruments.

En effet, elles ont été socialisées ou attirées depuis l'enfance par les répertoires locaux de *dimotiko*. Leurs parents écoutent des *laïka* mais aussi des *dimotika* et ont des attaches familiales à leur village d'origine. Leurs grands-parents y habitant, elles y allaient souvent petites et elles connaissent les répertoires locaux. Hristina et Magda prennent leurs premiers cours d'instrument à l'école de musique d'Aristidis Moshos à Athènes, où sont enseignés des répertoires grecs de *dimotiko*, y compris d'Asie Mineure. Olga apprend le *laouto* au centre

culturel de l'église de son quartier et Artemi s'inscrit à un conservatoire en cours de percussions traditionnelles où elle est la seule fille de la classe.

À la différence des *filles des paradosiaka*, les répertoires qu'elles jouent sont donc des *dimotika*, soit en accompagnant des groupes de danses folkloriques, soit dans des groupes ou orchestres qui reprennent uniquement des chansons de traditions régionales grecques. Elles jouent également dans des groupes de *laïka* ou de *rempetika*, faisant « la saison », c'est-à-dire jouant deux ou trois jours par semaine pendant tout l'hiver. Enfin, elles s'insèrent également dans le milieu de la chanson grecque et du *entehno*. Elles ne s'inscrivent donc pas dans le milieu du renouveau et s'insèrent davantage dans des univers professionnels plus de reproduction de répertoires grecs et de divertissements plus populaires et plus connus. Artemi, Olga et Magda ont toutes les trois un profil principalement d'interprète. Si Magda poursuit une carrière en solo et chante également, Artemi et Olga ont plutôt un profil de *sidewomen*. Elles jouent des instruments d'accompagnement, des percussions pour l'une et du *laouto* pour l'autre, et elles sont reconnues et demandées par leurs collègues. Olga a déjà enseigné dans des conservatoires qui proposent des cours de *laouto*, mais elle ne le fait pas régulièrement et elle vit principalement de l'interprétation. Hristina, qui est la plus âgée des quatre, est enseignante dans un centre culturel de la banlieue d'Athènes et interprète.

Ces trajectoires de *périphériques des paradosiaka* ne sont néanmoins pas sans liens avec le phénomène de féminisation étudié dans cette recherche. En effet, ces profils atypiques par rapport à la majorité des joueuses d'instruments traditionnels peuvent être pensés comme des profils de pionnières dans le milieu des *dimotika* et des *laïka* de la scène athénienne ainsi que de la chanson grecque. De plus, ils représentent un élargissement du processus de féminisation à des univers musicaux encore très peu féminisés, où la figure de la chanteuse était jusqu'alors la seule figure de musicienne. Enfin, au fur et à mesure que sa carrière d'interprète progresse, Olga, par exemple, joue de plus en plus souvent avec des musicien.ne.s de *paradosiaka*. Si elle ne joue pas de musique savante ottomane ou dans des groupes explorant des répertoires hybrides entre le jazz et les mélodies traditionnelles, ou des compositions nouvelles inspirées de cultures turques, elle joue parfois avec eux dans des projets plus centrés sur les traditions locales ou le *smyrnaiiko*. Elle a ainsi joué pendant l'année 2017-2018 dans un groupe non-mixte où est aussi présente une enseignante de *kanonaki* d'une ESM, puis dans un projet où de jeunes musicien.ne.s accompagnent un violoniste âgé de *dimotiko* dans son répertoire local habituel. Elle *traverse*, grâce à sa réputation et son réseau, la frontière de cette périphérie des *paradosiaka* et collabore notamment avec des femmes instrumentistes.

Ces *périphériques* élargissent donc le périmètre de la féminisation par rapport au style musical joué, au milieu dans lequel elles s'insèrent et aux lieux d'apprentissage qu'elles investissent pendant leur formation. Elles entrent dans le milieu des musiques populaires grecques, le *laïko*, le *rempetiko*, la chanson grecque ou le *entehno*, au début des années 2000, soit vingt après Athina et Panagiota, deux des quatre pionnières de l'enquête qui évoluaient également dans ces milieux. Mais les *périphériques* arrivent à s'insérer plus durablement dans le travail d'instrumentiste, alors même qu'elles disposent de ressources sociales bien moindres. L'apparition de ces trajectoires nouvelles souligne alors la banalisation relative de l'accès des femmes au jeu d'instruments traditionnels, au-delà même du cœur du milieu des *paradosiaka*.

b. Artemi : « J'ai trouvé le sens de ma vie »

Artemi naît dans une ville de province du Sud de la Grèce au début des années 1980 et a « toujours eu l'amour de la musique » depuis l'enfance. Cadette de trois enfants, elle grandit dans une famille de classe moyenne où ses parents écoutaient du *laïko* et étaient « fous de musique ». Son père, en « homme grec typique » comme elle dit, aime particulièrement le chanteur Stelios Kazantzidis, grande figure du *laïko*. Il regrette même de ne pas avoir fait de la musique professionnellement. Si ses deux parents lui ont transmis le goût de la musique, elle hérite en particulier de son père l'amour du *smyrnaiiko* et des sons de Turquie, lui-même étant originaire de Lesbos, île en face de la Turquie connue pour sa grande tradition musicale.

« Ce que j'aimais moi, mais en cachette, je le cachais à tout le monde, c'était le *dimotiko*. Et puis... je volais des cassettes de mon papa ou de ma maman et je les écoutais toute seule en cachette. J'en avais honte, je ne voulais pas que ça se sache, je ne voulais pas qu'on voit une petite fille de cinq ou sept ans qui écoute du *dimotiko*. En fait, je ne voulais pas que les autres enfants sachent que j'écoutais ça alors qu'eux ils écoutaient d'autres trucs. »

Vers six ans elle demande avec insistance à ses parents de prendre des cours de musique et ils l'inscrivent au conservatoire où elle prend des cours de piano pendant deux ans. Mais suite à son déménagement à Athènes avec ses parents, à l'âge de huit ans, elle arrête le piano. Au collège, Artemi écoute avec son groupe d'amis les chanteurs grecs de variété à la

mode à son époque (Pyx Lax, Vasilis Papakonstantinou, les frères Katsimiha) et décide qu'elle veut apprendre la guitare. Elle prend alors pendant quatre ans des cours particuliers de guitare qu'elle arrête au lycée pour préparer au mieux le concours d'entrée à l'université. Pendant trois ans, elle ne fait plus du tout de musique mais n'arrête pas d'en écouter et achète régulièrement pendant son adolescence le magazine *Difono*¹, pratique qu'elle qualifie de « bizarre » pour son âge.

En fin de terminale, elle réussit à obtenir le département de son choix au concours d'entrée à l'université : elle commence ses études d'économie à Athènes. Mais étudiante en dilettante, Artemi donne une nouvelle direction à sa vie dès la première année de faculté à l'occasion d'une rencontre fortuite avec un instrument.

« Un jour, j'ai vu un petit garçon gitan dans la rue qui jouait à *toumpeleki* [percussion proche de la *darbouka*]. Il est venu vers moi, il était tout petit ce gamin, et il me demande de l'argent. J'avais un peu plus de 18 ans à l'époque. Il me demande donc de l'argent et je lui dis : 'Je te donnerai de l'argent si tu me passes un peu ton instrument pour que je joue'. Et là je suis tombée sous le charme. Un peu plus tard, la même année, j'ai rencontré un gars, il avait trois ans de moins que moi, un talent fou, je l'ai vu jouer avec un groupe un soir et il m'a impressionnée. Bon, on a fait connaissance et je lui ai dit que je voulais prendre des cours de percussions. Quelque temps après, on est allé ensemble pour que j'achète un instrument, un *toumpeleki* au début, et j'ai pu jouer tout de suite. Alors que je n'avais pas de connaissances, bon même si j'avais fait un peu de musique avant et que j'en écoutais beaucoup. Du coup il m'a montré quelques premiers trucs.

R. : C'était la première fois que tu y pensais, que tu voulais faire ça ?

A. : Oui. Euh, non, la première c'était quand j'ai vu le petit gitan. Non, je n'avais pas pensé que je voulais faire ça, c'est l'instrument qui m'a subjuguée. Cet instrument en particulier. Donc, après l'achat de l'instrument, il m'a montré quelques trucs sur comment on le joue. On était en mai et il m'a dit : 'Si tu veux jouer, viens me retrouver en septembre et je te dirai qui aller voir pour prendre des cours'. Après ça, je me suis enfermée à la maison tout l'été et je jouais, je ne faisais rien d'autre. Je ne voyais pas mes amis, rien, rien d'autre. Je travaillais l'instrument toute la journée et du coup, en septembre je savais jouer. Enfin, je ne jouais pas vraiment, mais j'avais un contact avec

¹ Créé en 1995, *Difono* est un magazine musical qui entend promouvoir la musique populaire grecque de « qualité ». Pour une analyse genrée du magazine (et d'un titre de presse musical antérieur), voir Reguina HATZIPETROU-ANDRONIKOU, « La production du genre de la musique populaire grecque par la critique. Permanences et évolutions dans les magazines *Ntefi* et *Difono* (1982-2000) », in Marie BUSCATTO, Mary LEONTSINI, Delphine NAUDIER (dir.), *op. cit.*, p. 123-134.

l'instrument. Ce gars donc, je vais le voir en septembre et il a vu que j'y arrivais. Il m'a proposé d'aller trouver un professeur dans un conservatoire, j'y suis allée et c'est comme ça que j'ai commencé les percussions traditionnelles. [...] J'ai senti que j'avais trouvé le sens de ma vie. C'était ça. Je n'avais jamais senti ça dans les autres cours de musique que j'avais pris avant. »

Artemi commence ainsi des cours à 19 ans avec « un des meilleurs percussionnistes du pays » et s'y implique totalement. Elle se désinvestit de plus en plus de ses études pour renforcer au fil des mois sa passion pour les percussions : « Dès que j'ai un peu d'argent, j'achète des percussions », précise-t-elle. Malgré son rôle essentiel dans la transmission de l'amour pour la musique, son père désapprouve de la voir jouer des percussions qu'il juge « pas pour une femme ». S'il résiste pendant un an à cette pratique, il finit par s'y résoudre face au succès rapide de sa fille.

« Et en parallèle, grâce aux percussions traditionnelles, il s'est trouvé que quelqu'un m'a entendue jouer au moment où j'essayais dans un magasin un instrument que je voulais acheter. Il a été impressionné et il m'a demandé de jouer avec lui dans un groupe. Donc, j'ai trouvé mon premier boulot trois ans après avoir commencé et je suis entrée dans ce monde des clubs de *laïko*. Et sans que je m'y attende, c'est venu tout seul par les percussions traditionnelles, et voilà. Ma vie a trouvé un sens et je fais des percussions traditionnelles. »

Cette première expérience sur scène à 21 ans, « par hasard », achève de la convertir à la pratique instrumentale. Elle abandonne ses études, poursuit ses cours auprès de son professeur (jusqu'à ses 25 ans) et fait un stage d'apprentissage des percussions en Turquie. Elle développe aussi rapidement des expériences professionnelles qui lui permettent de vivre de son jeu d'instrument. Quand je la rencontre, Artemi a 27 ans. Elle se produit dans des *nightclubs*, fait des « saisons », participe à des projets musicaux et donne des cours. Entrée dans la musique traditionnelle par le répertoire des *laïka* et des *dimotika*, elle a aujourd'hui des expériences plus larges, jouant aussi avec des chanteurs de variété et, parfois, avec des musicien.ne.s de *paradosiaka*. Elle travaille surtout dans des projets organisés par d'autres, ne souhaitant pas « prendre la responsabilité » de l'organisation et incarnant la figure de *sidewoman* qu'on « appelle » pour travailler. Son vœu le plus cher, au moment de l'entretien, est d'aller « en Turquie ou en Inde » pour étudier auprès de percussionnistes traditionnels

locaux. Finalement, quelques années plus tard, elle trouve en Égypte un maître qu'elle va voir deux à trois fois par an pour progresser et se spécialiser plus encore au jeu de percussions.

Sa « conversion » à *l'éthos* professionnel des instrumentistes est donc complète. Si la dureté du travail la nuit et du milieu de la musique transparaît parfois dans son récit, son engagement total envers les percussions et son travail transparaît tout au long de l'entretien. Artemi « aime cette vie et ce travail ». Même l'enseignement, qu'elle ne voulait pas faire initialement, lui donne satisfaction. Elle préfère cependant ne donner des cours qu'à des enfants qui « sont des éponges » plutôt qu'à des adultes qui n'ont pas le temps de vraiment travailler pour apprendre l'instrument. Elle enseigne « comme on m'a appris » et considère aujourd'hui que cela fait partie du travail de musicienne.

« Écoute, personnellement je n'aime ni rester uniquement travailler les percus chez moi toute seule, ni être uniquement sur scène et ne pas avancer chez moi, ni enseigner seulement. Je considère que l'un est complémentaire de l'autre, que l'un nourrit l'autre. Parce que c'est comme ça dans notre vie. Ce n'est pas un seul truc. Ce sont plusieurs choses qui composent notre personnalité, notre vie, notre manière d'avancer. Pour moi, c'est la même chose dans la musique. »

Artemi livre ainsi un récit largement positif de sa trajectoire. Tout au long de son récit, elle répète qu'elle a « eu de la chance » : de travailler dans la musique, d'avoir rencontré des enseignants en Turquie, d'avoir eu de bonnes collaborations. Elle insiste notamment sur le fait qu'elle s'est toujours sentie à l'aise dans son monde professionnel. Si on a déjà dit « des choses » sur elle, ses collègues – ou certains d'entre eux – l'ont toujours « protégée », notamment, selon elle, parce qu'elle était la seule fille et « la petite », la plus jeune.

Cette « vie d'artiste » n'est pourtant pas sans effets sur sa vie personnelle. Jouant souvent dans des *clubs* jusqu'à tard la nuit, sa vie sociale est perturbée par son activité professionnelle. Personnellement, cette situation lui convient « parce que depuis toujours, même à l'école, je révisais la nuit, donc c'est mon environnement, en fait ». Mais elle n'arrive pas à trouver un « équilibre facile » car cette vie professionnelle a un coût : travaillant le soir, à Noël, pendant les vacances de son entourage, Artemi regrette de ne pas pouvoir voir ses ami.e.s autant qu'elle le voudrait. Si elle est aujourd'hui en couple avec un homme lui-même musicien et qui, « même s'il travaille aussi en matinée, peut comprendre », elle a également expérimenté la difficulté de vivre une relation amoureuse avec un non-musicien.

« S'il n'est pas musicien, non seulement on ne peut pas trouver un temps en commun pour le couple, mais il ne peut pas comprendre certaines choses. Et c'est encore plus dur pour nous les femmes. Je sais pas, imagine un peu que moi, cet été, pendant deux mois, je n'étais jamais à Athènes. Chaque jour j'étais dans une autre ville. Bon, ça avec quelqu'un qui ne fait pas le même travail... il y aura plein de choses qui passeront par sa tête. Il ne pourra pas comprendre, il ne pourra pas comprendre la fatigue non plus, le travail de nuit, les déplacements. Ni d'ailleurs l'insécurité qu'on ressent en mode : 'Est-ce que j'aurai de l'argent le mois prochain ?'. C'est dur, c'est très dur avec quelqu'un qui n'est pas du milieu. Et sans parler d'avoir une famille. »

La trajectoire d'Artemi incarne ainsi ces *périphériques* qui bénéficient de l'élargissement du répertoire des *paradosiaka* pour s'imposer dans les répertoires des *laïka* et des *dimotika*. Elle manifeste parfois une « conscience de genre »¹, quand elle souligne que « c'est encore plus dur pour nous les femmes » d'avoir une vie amoureuse, ou quand elle évoque l'intérêt du public face à une femme percussionniste. Mais elle fait aussi partie des enquêtées qui se conforment le plus aux normes de genre, affirmant par exemple qu'elle « ne peu[t] pas voir » une femme jouer du *klarino*.

Conclusion

Pionnières, filles des paradosiaka et périphériques dessinent ainsi les contours des transformations de la figure d'instrumentiste traditionnel dans la période étudiée. Ces trajectoires révèlent également les tempos de la féminisation à la faveur des transformations du milieu de la musique traditionnelle. Les *pionnières* ouvrent la voie mais sont entravées dans leurs parcours dans un monde étroit où elles peinent à s'imposer. Les *filles des paradosiaka* au contraire profitent de l'institutionnalisation de la musique traditionnelle, de sa diffusion et de l'élargissement de sa scène pour banaliser la présence des femmes. Les trajectoires peuvent alors être multiples, entre professionnalisation par l'interprétation, maintien dans la pratique par l'enseignement et/ou le chant et jeu amateur. Mais elles se déploient toutes dans le cœur du mouvement du renouveau, s'inscrivant dans les répertoires les plus légitimes de cette tradition inventée. Les *périphériques* sont alors les nouvelles

¹ Que l'on peut définir comme la perception de sa position spécifique dans un espace social structuré par la différence des sexes. Cf. Éléni VARIKAS, *op. cit.*, Catherine MARRY, Laure BERENI, Alban JACQUEMART, Sophie POCHIC, Anne REVILLARD, *op. cit.*, p. 156.

pionnières du jeu d'instruments traditionnels. Bénéficiant d'un élargissement du répertoire des *paradosiaka*, elles parviennent à se maintenir et à s'imposer dans le jeu d'instruments traditionnels sur les scènes jusque-là très masculines des *dimotika* et des *laika*. Cette ouverture des trajectoires des femmes est alors aussi une ouverture aux classes populaires, distantes du rapport savant à la musique du milieu du renouveau, mais héritières des traditions familiales et locales des *dimotika* et des *laika*.

Cette banalisation et cet élargissement de la présence des femmes ouvrent un espace des possibles inédit. Toutefois, si ces mouvements déplacent les normes de genre, faisant disparaître l'interdit du jeu d'instrument traditionnel pour les femmes, ils ne parviennent pas à les renverser. Les portraits dressés ici mettent en évidence cette ambivalence. Le « bonheur », le « plaisir » et l'« amour » des instruments et de la musique traditionnels dessinent des parcours heureux de musiciennes. Mais le « traumatisme » du décolleté « indécent » d'Eleni, le « bravo, même si t'es une femme » du professeur de Dora ou « toutes les choses qui passent par les têtes » des petits copains d'Artemi donnent à voir les limites des transformations : reconnues comme instrumentistes, elles restent des femmes. Assignées à des normes de féminité, contraintes par ces normes et confrontées à la nécessité de les négocier, elles ne parviennent pas au jeu d'instruments traditionnels *à des positions et conditions égales à celles des hommes*.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Entre sexe des instruments et sexe des instrumentistes, cette partie a interrogé les transformations du milieu de la musique traditionnelle depuis les années 1980. En tirant partie des résultats dégagés jusque-là, elle a en particulier cherché à comprendre comment le mouvement de féminisation et l'essor des *paradosiaka* avaient transformé les pratiques, les représentations et les trajectoires des femmes instrumentistes. Ou, pour le dire autrement, qu'est-ce qui change pour les femmes entre les années 1980 et aujourd'hui ?

Au milieu des années 1980, le mouvement du renouveau s'organise autour d'un petit noyau issu des élites intellectuelles masculines des centres urbains réinterprétant un nombre restreint de répertoires. Les femmes qui s'imposent alors dans le jeu d'instruments traditionnels cumulent des ressources sociales, économiques et culturelles. Formées à leur instrument auprès d'un ou plusieurs professeurs, elles sont isolées en tant que femmes : pionnières et uniques femmes dans leurs instruments, leur environnement musical est exclusivement masculin. Si elles peuvent obtenir des formes de reconnaissances musicales, leurs conditions de travail sont éprouvantes d'autant qu'elles n'ont pas de soutien conjugal ni l'occasion de bénéficier de solidarités féminines. Dans ces conditions, leurs carrières sont interrompues prématurément, et notamment après la naissance d'un enfant.

Au tournant des années 2000 et 2010, le monde de la musique traditionnelle s'est profondément transformé. Le milieu des *paradosiaka* s'est agrandi, s'est diffusé sur une grande partie du territoire et a élargi son répertoire. Les femmes sont plus nombreuses et s'insèrent grâce à des ressources diversifiées. Certaines ont commencé à jouer sur scène à la fin des années 1990, d'autres dix ans plus tard. Elles ont investi la plupart des instruments de musique, jusqu'à être les principales interprètes de certains. Formées dans des cadres collectifs, une partie de leurs réseaux professionnels sont féminins. Certaines expérimentent même des projets musicaux exclusivement entre femmes. Leurs trajectoires de pratiques instrumentales sont diversifiées et peuvent être fluctuantes, mais sont beaucoup plus rarement interrompues. Enfin, parmi les plus jeunes, certaines s'aventurent dans des scènes musicales encore largement masculines.

La reconfiguration du sexe des instruments traditionnels institue des nouvelles possibilités d'investissement des femmes dans le jeu instrumental et dans des carrières musiciennes. Elle crée des nouveaux espaces, plutôt féminins, plutôt mixtes ou plutôt masculins dans lesquelles s'inscrivent les pratiques féminines rendant le *santouri* ou les flûtes

traditionnelles des instruments plus accessibles que le *klarino* ou la *pontiaki lyra*. De plus, dans les ESM et le département de musique populaire et traditionnelle d'Épire où s'organisent des classes d'instruments, les classes qui sont le plus féminisées comme les classes de *santouri*, de *kanonaki* ou de *neï* sont perçues par les élèves comme accessibles pour les filles. Le cadre scolaire modifie, enfin, les représentations des femmes instrumentistes jusqu'à produire une « neutralisation » du « sexe des instruments ». Si la transformation des représentations n'est pas généralisée en dehors des espaces de formation elle indique néanmoins l'évolution du monde des *paradosiaka* vers la banalisation des pratiques instrumentales féminines.

Cette brève description comparée des années 1980 et 2010 illustre ce chemin de la banalisation analysé dans la thèse. Certes, la pratique instrumentale des femmes est encore conditionnée à la détention de certaines ressources spécifiques ; elle est soumise à des injonctions de genre sur une triple scène (vis-à-vis de l'espace conjugal et parental, vis-à-vis des collègues et vis-à-vis du public) ; elle est, enfin, encore perçue comme suffisamment « exotique » pour que des managers fassent des « groupes féminins » un argument commercial. Il n'en reste pas moins que ce mouvement historique de féminisation a ouvert un espace des possibles inaccessible aux pionnières des années 1980, et plus encore à ces femmes invisibles et invisibilisées, telle Aspasia Papadaki, du milieu du 20^{ème} siècle.

CONCLUSION GÉNÉRALE – JOUEZ, LES FILLES !

De la « fille aux yeux foncés » anonyme, qui joue au *outi* dans une chanson séfarade traditionnelle à Areti Ketime, la fille au *santouri* exposée aux yeux du monde lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques d'Athènes en 2004, cette thèse a exploré le processus de féminisation du jeu d'instruments traditionnels en Grèce. À travers l'analyse des archives, des textes officiels, des entretiens biographiques et d'une base de données originale, elle a restitué les logiques de genre au cœur du milieu du renouveau de la musique traditionnelle. Entre scolarisation de l'apprentissage instrumental, ressources individuelles et contraintes sociales de genre, elle a mis en évidence l'ambivalence d'un processus de féminisation inédit dans les musiques traditionnelles et populaires.

1. Apprendre et jouer, les possibilités du devenir femme instrumentiste

Transmissions, transgressions, transformations. Ces trois termes ont guidé la démarche de la thèse pour analyser les conditions d'accès et de maintien des femmes à la pratique du jeu d'instruments traditionnels dans la Grèce contemporaine.

Transmissions, d'abord, parce que la compréhension des évolutions des cadres d'apprentissage du jeu d'instruments s'est révélée essentielle pour rendre compte des (im)possibilités pour les femmes de suivre une formation musicienne. Ainsi, l'étude des évolutions de l'apprentissage des instruments classiques et des instruments traditionnels tout au long du 20^{ème} siècle a mis en lumière le mouvement de féminisation des élèves, plus précoce et plus marqué pour la musique classique. Pour la musique traditionnelle, la féminisation s'est opérée *via* une nouvelle institution d'enseignement musical, les Écoles secondaires de musique. Fondées à partir de la fin des années 1980, ces écoles secondaires spécialisées (qui s'opposent au modèle des écoles de musique sur le mode des conservatoires) introduisent alors la musique traditionnelle dans le système scolaire. Suivies par la création de départements du supérieur spécialisés en musique traditionnelle, elles ont simultanément permis la diffusion de l'apprentissage des instruments traditionnels et la féminisation de sa pratique. Le cadre de la mixité scolaire et la socialisation quotidienne et collective à la pratique instrumentale ont en effet permis à des filles de découvrir, pratiquer et aimer le jeu d'instruments jusqu'ici essentiellement transmis entre hommes sur le modèle du maître et de

l'élève, de l'autodidaxie ou de l'apprentissage « sur le tas ». La centralité dans la formation de l'apprentissage instrumental, individuel et collectif, défie ainsi la partition genrée qui associe femmes et voix, hommes et instruments dans les musiques populaires et traditionnelles. La multiplication des expériences de jeu en groupe et de jeu sur scène intègre l'apprentissage du métier d'instrumentiste dans l'apprentissage de la musique. Ainsi, la féminisation de cette pratique instrumentale a tout à la fois été inédite, rapide et contenue : en une trentaine d'années, les femmes sont devenues instrumentistes dans des proportions inégalées dans le monde des musiques populaires et traditionnelles ; elles sont néanmoins restées minoritaires.

Transgressions, ensuite, parce que l'engagement dans le jeu d'instruments traditionnels pour des femmes a été construit historiquement comme un interdit et demeure une subversion des normes de genre. Il s'est alors agi de rendre compte des trajectoires qui rendaient possibles ces transgressions et leur maintien au-delà de l'apprentissage. L'analyse des socialisations primaires a d'abord souligné la nécessité de ressources dans la construction de ces vocations atypiques pour le jeu d'instruments traditionnels : l'acquisition de dispositions « discrètes » à la transgression de genre, la transmission paternelle, le soutien parental et/ou l'encadrement scolaire de la vocation. Ce sont également des configurations de genre et de classe spécifiques qui produisent la vocation. Pour les filles issues de familles particulièrement dotées en capitaux culturels, la construction de la vocation passe par un investissement parental pour des filles faisant figure de « garçons manquants » et un relai de l'école ; elle peut également être activée, pour d'autres, par l'opportunité que le jeu d'instrument offre d'échapper à son destin de genre. Pour les enquêtées issues des classes populaires ou moyennes ayant moins d'affinités avec la culture légitime et la culture scolaire, c'est la possibilité de réaliser des aspirations professionnelles contrariées (en particulier devenir enseignantes) ou un déplacement statutaire inespéré (pour ces femmes sans diplôme du supérieur) qui façonne la vocation. Ces configurations favorisant la naissance et l'affirmation de la vocation se révèlent cependant insuffisantes pour entrer et rester dans le métier. En fonction des ressources dont elles disposent, la professionnalisation emprunte plusieurs voies, entre interprétation, enseignement et chant. Devant négocier les normes de genre qui pèsent sur elles, et notamment se conformer à la « bonne » féminité, les femmes ne parviennent à s'engager dans une carrière quasi-exclusivement tournée vers l'interprétation qu'à la condition de détenir des ressources exceptionnelles (et en partie réversibles). Pour d'autres en revanche, le maintien du jeu est possible par la (relative) stabilité professionnelle offerte par l'enseignement ou par l'entretien des réseaux professionnels par le chant. Enfin, les trajectoires d'amatrices sont éclairées par de faibles ressources mais soulignent un

investissement dans la pratique instrumentale comme support de suspension, à défaut de subversion, des rapports de genre.

Transformations, enfin, parce que la féminisation du monde des instrumentistes de musique traditionnelle est venue rompre l'entre-soi masculin historiquement enraciné. Ce changement majeur a ainsi entraîné la reconfiguration du sexe des instruments. Dans la pratique, les femmes accèdent à une grande partie de l'*instrumentarium* traditionnel, devenant même majoritaires pour certains cas, mais quelques instruments résistent à la féminisation. Cette relative « neutralisation » du sexe des instruments se retrouve également dans les représentations des musiciennes, même si les plus éloignées des lieux de scolarisation de l'apprentissage identifient plus souvent des interdits pour les femmes. Ces changements soulignent alors qu'à défaut d'être instrumentistes à *des positions et conditions égales à celles des hommes*, les femmes ont conquis des territoires symboliques significatifs. De ce point de vue, l'analyse comparée des trajectoires des pionnières, des *filles des paradosiaka* et des *périphériques* a mis en évidence l'élargissement de l'espace des possibles des femmes instrumentistes de musique traditionnelle grecque. Cumulant des ressources exceptionnelles mais entravées dans leur professionnalisation, les pionnières sont empêchées dans la poursuite d'une carrière d'interprète. Mais leurs héritières ont pu bénéficier de la diffusion et de l'élargissement du monde de la musique traditionnelle (et de son marché du travail) pour banaliser la présence des femmes et, pour certaines parmi les plus jeunes, investir de nouvelles scènes musicales encore très peu féminisées.

2. Le genre entre éducation musicale et travail artistique

Cette exploration des ressorts de la féminisation du jeu d'instruments traditionnels en Grèce a permis de dégager des analyses renseignant plus largement les processus de féminisation des professions artistiques. En s'attachant à comprendre ce qui se jouait du côté de la formation et à penser ensemble formation et pratiques à l'âge adulte, la thèse ouvre en particulier des pistes pour saisir les logiques de construction des trajectoires genrées entre éducation musicale et travail artistique.

La thèse a ainsi montré que les liens entre accès des filles à la formation et féminisation de la pratique adulte n'étaient en rien mécaniques. D'une part, ce n'est pas tant la diffusion de l'apprentissage qui favorise l'accès des filles à la pratique instrumentale que son

introduction dans le cadre scolaire. D'autre part, si cette scolarisation soutient la féminisation du jeu d'instruments, c'est, au-delà de l'obligation de mixité, par l'importation de pratiques pédagogiques informelles qui dotent les élèves, filles et garçons, de savoirs et savoir-faire préfigurant les compétences nécessaires pour se professionnaliser. Enfin, plus que la seule entrée dans l'école de modalités de transmission informelles, c'est la simultanéité de différents processus qui se révèle déterminante : la scolarisation de la musique traditionnelle, la création des Écoles secondaires de musique et l'importation des méthodes informelles d'apprentissage favorisent la féminisation du jeu d'instruments parce qu'elles interviennent au même moment. En ne s'appuyant pas sur une institution ou un enseignement préexistant, la scolarisation de l'apprentissage des instruments traditionnels ne s'enracine pas dans des rapports de genre préexistants. Si cette configuration n'efface pas les rapports sociaux inégalitaires entre femmes et hommes, filles et garçons, elle autorise un réagencement de ces rapports sociaux moins défavorables aux filles. Cette production d'une relative égalité dans l'école est d'autant plus importante pour comprendre le devenir des femmes instrumentistes qu'on a souligné combien l'école jouait un puissant rôle de production de la vocation instrumentiste. En outre, la réalisation de cette relative égalité est renforcée du côté des filles, par homologie, par l'association de l'apprentissage d'un « instrument obligatoire traditionnel » à l'apprentissage du piano et par l'introduction de la musique traditionnelle comme matière scolaire. Ainsi, l'apprentissage du piano comme pratique féminine et l'excellence scolaire des filles se transforment en leviers de la féminisation dans le cadre des Écoles secondaires de musique.

De plus, le cadre scolaire ne fait pas que faciliter l'émergence de vocations féminines transgressives. Le passage par les ESM ou par le TEI d'Arta dote également les femmes de ressources importantes pour le maintien du jeu d'instrument et en particulier pour leur professionnalisation. Les sociabilités scolaires, les expériences de jeu en groupe et les premières, et nombreuses, représentations en public donnent à ces filles des compétences qu'elles peuvent réinvestir dans une trajectoire professionnalisante. De même, elles leur permettent de constituer des réseaux qui sont mobilisables dans leurs carrières, pour monter un groupe ou pour être « appelées » pour des projets. Ces années scolaires où « les filles jouent à tout » ouvrent aussi un espace des possibles symbolique déterminant en ne posant pas *a priori* de limites aux filles. On a vu en particulier combien le passage par une ESM ou le TEI produisait une neutralisation du sexe des instruments et autorisait même certaines filles à s'aventurer dans la pratique des instruments les plus « masculins ». Cette scolarisation a enfin ouvert un marché du travail enseignant. Or l'enseignement constitue une voie importante,

comme dans d'autres mondes musicaux, pour assurer le maintien de la pratique instrumentale des femmes.

Il faut enfin souligner les effets, entre genre et classe, de l'institutionnalisation de l'apprentissage instrumental à travers la création du département de musique populaire et traditionnelle du TEI d'Arta. Dans un système universitaire sélectif et concurrentiel, ce cursus d'enseignement technique est relégué dans le bas de la hiérarchie scolaire. Une partie des étudiant.e.s y entre alors « par défaut », faute d'avoir obtenu de meilleures notes au concours d'entrée à l'université et de pouvoir donc s'inscrire dans la filière de leurs choix. Dans cette configuration spécifique, le public scolaire du TEI est alors plus diversifié socialement. Pour des filles de milieux populaires rencontrées orientées vers cet établissement, la formation musicale a alors été une occasion d'opérer une mobilité de genre et de classe socialement improbable. De ce point de vue, la forme de scolarisation de l'apprentissage opérée par la création du TEI d'Arta a également contribué à élargir le profil social des femmes engagées dans le jeu des instruments traditionnels.

Le processus de scolarisation de l'apprentissage apparaît donc à bien des égards déterminant pour l'entrée et le maintien de la pratique instrumentale des femmes. Pour autant, ce constat doit être nuancé. D'abord, on a bien montré que le maintien de la pratique, notamment professionnelle, s'inscrivait dans un contexte spécifique d'élargissement du monde du renouveau de la musique traditionnelle. De ce point de vue, si l'école agit positivement sur les trajectoires ultérieures des femmes, c'est aussi en écho direct à un monde musical en pleine expansion ayant besoin d'une main d'œuvre (interprète et enseignante) et d'un public. De plus, si le passage par une ESM ou le TEI favorise le maintien de la pratique, il n'est pas déterminant pour l'accès aux carrières exclusivement interprètes qui s'appuient largement sur d'autres ressources. Enfin, le dispositif d'enquête n'a, par définition, pas vu celles qui étaient passées par les ESM ou le TEI mais ne continuaient pas le jeu d'instruments traditionnels. Ces points soulignent donc combien la scolarisation de l'apprentissage instrumental est une ressource pour la pratique des femmes tout autant circonscrite qu'insuffisante. Cette thèse a néanmoins permis de montrer une configuration sociale et historique d'un système d'éducation musicale et d'un marché du travail artistique qui favorise l'investissement des femmes dans une pratique instrumentale historiquement réservée aux hommes.

3. Perspectives de recherche

Tout au long de l'enquête, des divers matériaux récoltés et des lectures qui l'ont accompagnée, plusieurs pistes de recherche ont émergé et mériteraient d'être prolongées par de futures enquêtes sociologiques.

D'abord, des recherches socio-historiques pourraient enrichir les connaissances, presque inexistantes, sur les femmes instrumentistes dans les musiques traditionnelles et populaires aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Cette approche aurait un double objectif : d'une part, opérer comme un projet de « remémoration »¹ et, d'autre part, penser les « insignifiants statistiques » comme « sociologiquement significatifs »². Les femmes instrumentistes dans les pratiques musicales traditionnelles et populaires pourraient ainsi « sortir de l'oubli » et entrer « dans le cadre » de l'analyse par les sciences sociales des univers musicaux traditionnels et populaires, de leurs acteurs et actrices³ et des mécanismes sociaux qui les traversent. Certaines sources ont permis dans le cadre de ce travail de thèse d'identifier de nombreuses pratiques instrumentales féminines qui n'ont pas fait l'objet de recherches. L'apparition dans la recherche de Thodoros Hatzipantazis⁴ de deux femmes instrumentistes professionnelles reconnues (une joueuse de *santouri* et une joueuse de *kanonaki*) de la fin du 19^{ème} siècle invite à restituer et situer leurs cas dans l'histoire des musicien.ne.s de l'époque. De plus, l'histoire du jeu de *mantolino* par des femmes, qui transparait dans certains récits d'instrumentistes traditionnels et qui semble relativement diffusé dans la première partie du 20^{ème} siècle, n'a pas encore été appréhendée par les sciences sociales. Ou encore, la pratique du *toumpi* [instrument de percussion] par des femmes dans certaines îles des Cyclades en accompagnement de la *tsampouna* [sorte de cornemuse], instrument exclusivement masculin, laisse supposer l'existence de quelques pratiques instrumentales féminines dans l'espace public rural. Ces quelques exemples laissent entrevoir la possibilité, en Grèce comme en France ou dans d'autres pays européens, de réinterroger l'évidence d'une absence des femmes instrumentistes dans les traditions musicales populaires et traditionnelles.

¹ Françoise THÉBAUD, *op. cit.*

² Pour reprendre l'expression de Christian Baudelot « L'insignifiant statistique est sociologiquement significatif », Christian BAUDELLOT, « Préface. L'improbable est toujours possible », in Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *op. cit.*, p. 7-10, p. 8.

³ On peut penser ici à la construction du travail de recherche de Margaret Myers sur les orchestres féminins en Europe entre 1870 et 1950, Margaret MYERS, « Searching for data about European Ladies' Orchestras, 1870-1950 », in Pirkko MOISALA, Beverley DIAMOND (dir.), *Music and gender*, Urbana, Chicago, University of Illinois press, 2000, p. 189-213.

⁴ Thodoros HATZIPANTAZIS, *op. cit.*

La thèse ouvre également des perspectives sur l'étude de la construction des carrières enseignantes dans les formations artistiques. Si l'enseignement est une des composantes des professions artistiques aux côtés de la création, il peut être appréhendé aussi comme un monde professionnel¹ caractérisé par une division sociale et sexuée du travail propre. L'étude des carrières enseignantes dans les institutions de formation artistique d'un point de vue du genre permet de comprendre les différences et/ou les inégalités de carrières des hommes et des femmes dans ces institutions et renseigner les hiérarchies internes au métier d'enseignant.e. Le travail sur les statuts des enseignant.e.s de matières musicales, sur les candidatures aux postes de professeur.e.s d'instruments, mais aussi sur les statuts des enseignant.e.s du *Conservatoire d'Athènes* ont fait émerger certains de ces questionnements et pourraient être prolongés dans le cadre d'autres modèles de formation artistique.

Une autre piste de recherche concerne la comparaison internationale des politiques publiques d'institutionnalisation de la formation aux arts populaires dans le cadre des politiques de démocratie culturelle initiées depuis les années 1980 et leurs effets sur la féminisation des pratiques. Ces politiques d'institutionnalisation de la formation comme dans le cas du cirque², du hip-hop³ ou des musiques traditionnelles⁴ en France pourraient être comparées au cas des musiques traditionnelles en Grèce pour distinguer les mécanismes et les cadres qui favoriseraient la féminisation. Ce travail de comparaison pourrait également partir de l'hypothèse que les effets de ces politiques publiques sur la féminisation des pratiques sont variables en fonction de l'âge des publics (enfance, adolescence, âge adulte).

Enfin, dans le prolongement de l'analyse proposée dans ce travail sur la centralité des Écoles secondaires de musique dans le processus de féminisation du jeu d'instruments traditionnels, une recherche sur d'autres formes de scolarisation de l'apprentissage artistique pourrait tester certaines des hypothèses émises ici. Comment l'introduction d'un nouveau type d'école dans le système scolaire affecte les scolarités féminines et masculines ? L'introduction d'un nouveau cours non préexistant dans d'autres contextes réagence-t-elle, même temporairement, les rapports sociaux dans les lieux de formations ? Les conclusions de la thèse invitent à prolonger les analyses sur les liens entre scolarisation et féminisation des enseignements artistiques et culturels en général. La relation entre scolarisation et

¹ Adrien PÉGOURDIE, « L' 'instrumentalisation' des carrières musicales Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique », *Sociologie*, vol. 6, n° 4, 2015, p. 321-338.

² Marine CORDIER, *op. cit.*

³ Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.

⁴ Anne-Cécile NENTWIG, *op. cit.*

féminisation dans les formations artistiques n'est pas une relation univoque. Selon les pratiques artistiques concernées, la valeur du diplôme et de la formation institutionnelle pour l'entrée dans le métier ou encore les différents degrés d'institutionnalisation des univers artistiques, la scolarisation peut renforcer ou atténuer les divisions genrées des pratiques artistiques. Cet élargissement dans le cadre de différentes pratiques artistiques, dans des contextes nationaux variés, pourrait permettre d'identifier les mécanismes qui régissent les liens entre ces deux processus. Cette question pourrait également être analysée par l'observation des pratiques enseignantes « en train de se faire » dans différentes institutions de formation artistiques en interrogeant la construction du genre des pratiques par l'école et la plus ou moins grande intégration de l'apprentissage des codes informels de la pratique des métiers artistiques. Une approche par la multiplication d'enquêtes ethnographiques localisées permettrait ainsi de saisir plus finement le travail d'encadrement de la vocation par l'école et ses effets genrés.

SOURCES

1. Conservatoire d'Athènes, rapports annuels

- Odeion Athinon, *Dekati pempti leptomeris ekthesis ton kata to sholikon etos 1910-1911* [Conservatoire d'Athènes, *Quinzième rapport détaillé de l'année scolaire 1910-1911*], Athènes, impr. P. D. Sakellariou, 1911.
- Odeion Athinon, *Triakosti deuthera leptomeris ekthesis sholikou etous 1927-1928* [Conservatoire d'Athènes, *Trente-deuxième rapport détaillé de l'année scolaire 1927-1928*], Athènes, impr. P. D. Sakellariou, 1928.
- Odeion Athinon, *Tessarakosti proti leptomeris ekthesis sholikou etous 1936-1937*, [Conservatoire d'Athènes, *Quarante-et-unième rapport détaillé de l'année scolaire 1936-1937*], Athènes, impr. « Ta hronika », 1937.
- Odeion Athinon, *Pentikosti proti leptomeris ekthesis tou sholikou etous 1946-1947*, [Conservatoire d'Athènes, *Cinquante-et-unième rapport détaillé de l'année scolaire 1946-1947*], Athènes, impr. « Pirsou », 1947.
- Odeion Athinon, *Pentikosti pempti leptomeris ekthesis tou sholikou etous 1950-1951*, [Conservatoire d'Athènes, *Cinquante-cinquième rapport détaillé de l'année scolaire 1950-1951*], Athènes, impr. « Pirsou », 1951.
- Odeion Athinon, *Evdromikosti deuthera leptomeris ekthesis tou sholikou etous 1967-1968*, [Conservatoire d'Athènes, *Soixante-douzième rapport détaillé de l'année scolaire 1967-1968*], Athènes, 1968.
- Mousikos kai dramatikos sillogos Odeion Athinon, *Leptomeris ekthesis tou 110^{ou} sholikou etous 1980-1981* [Association de musique et d'art dramatique du Conservatoire d'Athènes, *Rapport détaillé de la 110^{ème} année scolaire 1980-1981*], Athènes, 1981.
- Mousikos kai dramatikos sillogos Odeion Athinon, *Leptomeris ekthesis tou 120^{ou} sholikou etous 1990-1991* [Association de musique et d'art dramatique du Conservatoire d'Athènes, *Rapport détaillé de la 120^{ème} année scolaire 1990-1991*], Athènes, 1991.
- Mousikos kai dramatikos sillogos Odeion Athinon, *Leptomeris ekthesis tou 130^{ou} sholikou etous 2000-2001* [Association de musique et d'art dramatique du Conservatoire d'Athènes, *Rapport détaillé de la 130^{ème} année scolaire 2000-2001*], Athènes, 2001.
- Mousikos kai dramatikos sillogos Odeion Athinon, *Leptomeris ekthesis tou 140^{ou} sholikou etous 2010-2011* [Association de musique et d'art dramatique du Conservatoire d'Athènes, *Rapport détaillé de la 140^{ème} année scolaire 2010-2011*], Athènes, 2011.

2. Textes officiels

Mixité dans l'enseignement secondaire (1979) :

- Décision ministérielle D/28515/28.07.1979, JO 734/B/31.08.1979.

Réforme du Code civil (1983) :

- Loi 1329/1983, JO 25/A/18.02.1983.

Loi générale sur l'éducation (1985) :

- Loi 1566/1985, JO 167/A/30.09.1985.

Création et fonctionnement des premières ESM (1988, 1993, 1995) :

- Décision ministérielle 3345/02.09.1988, JO 649/B/07.09.1988.
- Loi 1824/1988, art. 16, JO 296/A/30.12.1988.
- Décret C2/1887/1.4.1993, JO 248/B/09.04.1993.
- Décision C2/6070/ 23.6.1995.

Programmes scolaires dans les ESM (1989, 1991, 1995, 2001, 2005, 2011, 2012, 2014, 2015) :

- Décision ministérielle C2/2299/30.05.1989, JO 453/B/12.06.1989.
- Décision ministérielle C2/953/13.03.1991, JO 185/B/27.03.1991.
- Décision ministérielle C2/1685/02.03.1995, JO 187/B/17.03.1995.
- Décision ministérielle C2/5050/27.09.2001, JO 1294/B/08.10.2001.
- Décision ministérielle C7/92987/15.09.2005, JO 1332/B/21.09.2005.
- Décision ministérielle C7/72137/28.06.2011, JO 1643/B/21.07.2011.
- Décision ministérielle C7/84924/24.07.2012, JO 2148/B/24.07.2012.
- Décision ministérielle C7/133752/26.08.2014, JO 2380/B/05.09.2014.
- Décision ministérielle D2/130085/18.08.2015, JO 1817/B/21.08.2015.

Modalités du concours d'entrée dans les ESM (1996, 2015) :

- Décision ministérielle C2/950/27.03.1996, JO 330/B/14.05.1996.
- Décision ministérielle D2/64379/18.04.2017, JO 1405/B/25.04.2017.

Création des écoles artistiques (2003) :

- Loi 3194/2003, JO 267/A/20.11.2003.

Recrutement, spécialités et statut des enseignant.e.s des matières musicales des ESM (2006, 2008, 2009, 2013, 2017) :

- Loi 3475/2006, art. 20, JO 146/A/13.07.2006.
- Décision ministérielle C7/81165/09.08.2006, JO 1368/B/14.09.2006.
- Décision ministérielle C7/135367/20.10.2008, JO 2279/B/10.11.2008.

- Décision ministérielle C7/68096/12.06.2009, JO 1211/B/19.06.2009.
- Loi 4152/2013, § Th.2, JO 107/A/09.05.2013.
- Décision ministérielle 192651/E2/09.11.2017.

Capacité d'accueil des ESM en 1^{ère} année (2017) :

- Décision ministérielle D2/102968/19.06.2017.

3. Tableaux de classement des candidat.e.s aux postes d'enseignement musical en ESM

Tableaux de classement des candidat.e.s aux postes de remplaçant.e.s dans les ESM, par instrument de musique (2010-2015) :

- Année 2010-2011 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2010/index.html
- Année 2011-2012 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2011/index.html
- Année 2012-2013 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2012/index.html
- Année 2013-2014 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2013/20140311/index.html
- Année 2014-2015 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2014/20150417/index.html
- Années 2015-2016 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_2015/20151125/index.html

Tableaux de classement des candidat.e.s aux postes de vacataires dans les ESM, par instrument de musique (2010-2015) :

- Année 2010-2011 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2010/index.html
- Année 2011-2012 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2011/index.html
- Année 2012-2013 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2012/index.html
- Année 2013-2014 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2013/20140123/index.html
- Année 2014-2015 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2014/20141027/index.html
- Année 2015-2016 : http://e-aitisi.sch.gr/mousika_orem_2015/20151112/index.html

BIBLIOGRAPHIE

- ACKER, Joan, « Gendering organizational theory », in MILLS, Albert J., TANCREDE, Peta (dir.), *Gendering organizational analysis*, NewburyPark, Sage Publications, 1992, p. 248-260.
- ACKER, Joan, « From glass ceilings to inequality regimes », *Sociologie du Travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 199-217.
- ACHIN, Catherine « Un ‘métier d’hommes’ ? Les représentations du métier de député à l’épreuve de sa féminisation », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 3, 2005, p. 477-499.
- ACHIN, Catherine, PAOLETTI, Marion, « Le ‘salto’ du stigmate. Genre et construction des listes aux municipales de 2001 », *Politix*, n° 60, 2002, p. 33-54.
- ACHIN, Catherine, DORLIN, Elsa, RENNES, Juliette, « Capital corporel identitaire et institution présidentielle : réflexions sur les processus d’incarnation des rôles politiques », *Raisons politiques*, n° 31, 2008, p. 5-17.
- ACHIN, Catherine, BARGEL, Lucie, DULONG, Delphine, *et alii*, *Sexes, genre et politique*, Paris, Economica, 2007.
- AGRAFIOTI, Efi, *I mousiki den einai genous thilykou ? I Ellinida mousikos stin estia tis polytropou mousas [La musique n’est-elle pas de genre féminin ? La musicienne grecque au foyer de la muse polytrophe]*, Athènes, Dromon, 2004.
- ALBENGA, Viviane, *S’émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.
- ALBENGA, Viviane, HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, MARRY, Catherine, ROHARIK, Ionela, « Pratiques musicales des amateurs à l’âge adulte : emprise ou déprise du genre ? », in OCTOBRE, Sylvie (dir.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris, Ministère de la Culture DEPS « Questions de culture », 2014, p. 101-124.
- ANOGEIANAKIS, Foivos, *Ellinika laïka mousika organa [Instruments de musique populaires grecs]*, Athènes, Melissa, 1991 [1976].
- ANTZAKA-VEI, Evaggelia, LOUZAKI, Rena, « O horos stin Ellada [La danse en Grèce] », in *Ekpaideutiki egkyklopaideia [Encyclopédie éducative]*, tome 28, Athènes, Ekdotiki Athinon, 1999, p. 327-341.
- AVDELA, Efi, *Dimosioi ypalliloi genous thilykou. Katamerismos tis ergasias kata fyla sto dimosio tomea, 1908-1955 [Fonctionnaires de sexe féminin. Division du travail selon le sexe dans le secteur public, 1908-1955]*, Athènes, Emporiki trapeza tis Ellados, 1990.
- AVDELA, Efi, « I istoria tou fylou stin Ellada. Apo ti diatarrahi stin ensomatosi [L’histoire du genre en Grèce. De la subversion à l’intégration] », in KANTSA, Venetia, MOUTAFI, Vasiliki, PAPATAXIARCHIS, Eythymios (dir.), *Fylo kai koinonikes epistimes sti syghroni Ellada [Genre et sciences sociales dans la Grèce contemporaine]*, Athènes, Alexandreia, 2010, p. 89-117.
- AVDELA, Efi (dir.), *To Lykeion ton Ellinidon. 100 hronia [Le Lycée des femmes Grecques. 100 ans]*, Athènes, Politistiko idryma omilou Peiraios, 2010.
- BAKER, Geoffrey, *El Sistema. Orchestrating Venezuela’s youth*, Oxford, Oxford university press, 2014.

- BAUDELLOT, Christian, « Préface. L'improbable est toujours possible », in Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, Catherine MARRY, *L'excellence scolaire une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 7-10.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.
- BEAUFAYS, Sandra, KRAIS, Beate, « Femmes dans les carrières scientifiques en Allemagne : les mécanismes cachés du pouvoir », *Travail, genre et sociétés*, n° 14, 2005, p. 49-68.
- BECKER, Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 [1963].
- BERENI, Laure, CHAUVIN, Sébastien, JAUNAIT, Alexandre, REVILLARD, Anne, *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2012 [2008].
- BIDART, Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006, p. 29-57.
- BONI-LE GOFF, Isabel, *Le sexe de l'expert. Régimes de genre et inégalités dans l'espace du conseil en management*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2013.
- BONI-LE GOFF, Isabel, « Corps légitime », in RENNES, Juliette (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2016, p. 159-169.
- BONI-LE GOFF, Isabel, « Le privé est professionnel ? Les consultant.e.s en couple avec enfants », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], n° 11, 2017, DOI : 10.4000/nrt.3318.
- BONNÉRY, Stéphane, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 5-20.
- BOOTH, Eric, TUNSTALL, Tricia, *Playing for their lives. The global El Sistema movement for social change through music*, New York, Londres, W. W. Norton & Company, 2016.
- BOURDIEU, Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1978, p. 2-22.
- BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre, *Le bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, Éditions du Seuil, Paris, 2002.
- BOURDIEU, Pierre, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004.
- BRANDL, Emmanuel, PRÉVOST-THOMAS, Cécile, RAVET, Hyacinthe (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 1 : Réflexivité, écoutes, goûts*, Paris, L'Harmattan, 2012a.
- BRANDL, Emmanuel, PRÉVOST-THOMAS, Cécile, RAVET, Hyacinthe (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 2 : Pratiques, œuvres, interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2012b.
- BUREAU, Marie-Christine, PERRENOUD, Marc, SHAPIRO, Roberta (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.
- BUREAU, Marie-Christine, SHAPIRO, Roberta, « Introduction. 'Et à part ça, vous faites quoi ?' », in BUREAU, Marie-Christine, PERRENOUD, Marc, SHAPIRO, Roberta (dir.),

- L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 17-31.
- BUSCATTO, Marie, *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalisations*, Paris, CNRS Éditions, 2007.
- BUSCATTO, Marie, « Tenter, rentrer, rester : les trois défis des femmes instrumentistes de jazz », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, p. 87-108.
- BUSCATTO, Marie, « La féminisation des professions artistiques à l'aune des réseaux sociaux », *Sociologie de l'art*, n° 23-24, 2015, p. 129-152.
- BUSCATTO, Marie, MARRY, Catherine, « 'Le plafond de verre dans tous ses éclats'. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 170-182.
- BUSCATTO, Marie, MARRY, Catherine (dir.), « 'Le plafond de verre dans tous ses éclats'. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009.
- BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary (dir.), « Les pratiques artistiques au prisme des stéréotypes de genre », *Sociologie de l'art*, n° 17, 2011.
- BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary (dir.), « La reconnaissance artistique au prisme des stéréotypes de genre », *Sociologie de l'art*, n° 18, 2011.
- BUSCATTO, Marie, MONJARET, Anne, « Jouer et déjouer le genre en art », *Ethnologie française*, n° 161, 2016, p. 13-20.
- BUTLER, Judith, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte, 2005 [1990].
- CACOUAULT-BITAUD, Marlaine, « Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », *Genèses*, n° 36, 1999, p. 92-115.
- CASSELL, Joan, « Différence par corps : les chirurgiennes », *Cahiers du genre*, n° 29, 2000, p. 53-81.
- CERIBAŠIĆ, Naila, « In between ethnomusicological and social canons : historical sources on women players of folk music instruments in Croatia », *Narodna umjetnost*, vol. 35, n° 1, 2001, p. 21-40.
- CERIBAŠIĆ, Naila, « Social canons inherited from the past : women players of folk music instruments in Croatia », *Studia musicologica akademiae scientiarum hungaricae*, vol. 44, n° 1-2, 2003, p. 147-157.
- CHABAUD-RYCHTER, Danielle, GARDEY, Delphine (dir.), *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2002.
- CHATZIS, Konstantinos, « Les femmes ingénieurs en Grèce (1923-1996) : la féminisation croissante d'une profession en crise », *Travail, genre et sociétés*, n° 4, 2000, p. 93-115.
- CIUCCI, Alessandra, « Les musiciennes professionnelles au Maroc », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 18, 2005, p. 183-200.
- CLER, Jérôme, *Musiques de Turquie*, Paris, Actes Sud, 2000.

- COLLIN, Johanne, *Changement d'ordonnance. Mutations professionnelles, identité sociale et féminisation de la profession pharmaceutique au Québec, 1940-1980*, Montréal, Boréal, 1995.
- CONNELL, Raewyn, « Glass ceilings or gendered institutions ? Mapping the gender regimes of public sector worksites. Essays on equity, gender and diversity », *Public administration review*, vol. 66, n° 6, 2006, p. 837-849.
- CORDIER, Marine, « Corps en suspens : les genres à l'épreuve dans le cirque contemporain », *Cahiers du genre*, n° 42, 2007, p. 79-100.
- COULANGEON, Philippe, « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Genèses*, n° 36, 1999, p. 54-68.
- COULANGEON, Philippe, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Rapport de recherche pour le ministère de la Culture DEPS, 2004.
- COULANGEON, Philippe, *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011.
- COURT, Martine, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017.
- CROMER, Sylvie, « Vies privées des filles et des garçons : des socialisations toujours différentielles ? », in MARUANI, Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 192-199.
- CROMER, Sylvie, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine, « L'enfance, laboratoire du genre », *Cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 5-14.
- DAFFLON-NOVELLE, Anne, « D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte : synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons », in DAFFLON-NOVELLE, Anne (dir.), *Filles et garçons. Socialisations différenciées ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 361-391.
- DALAKOURA, Katerina, ZIOGOU-KARASTERGIOU, Sidiroula, *I ekpaideusi ton gynaikon. Oi gynaikes stin ekpaideusi. Koinonikoi, ideologikoi, ekpaideytikoi metashimatismoï kai i gynaikeia paremvasi (18os-20os ai.) [L'éducation des femmes. Les femmes dans l'éducation. Transformations sociales, idéologiques, éducatives et intervention des femmes (18^{ème}-20^{ème} siècles)]*, Athènes, Ellinika akadimaïka syggrammata kai voithimata, 2015.
- DAMIANAKOS, Stathis, *La Grèce dissidente moderne. Cultures rebelles*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- DARMON, Muriel, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in BURTON-JEANGROS, Claudine, MAEDER, Christophe (dir.), *Identité et transformation des modes de vie*, Genève et Zurich, Seismo, 2011, p. 64-84.
- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie, MARRY, Catherine, « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations 'masculines' de BTS et DUT industriels », *Formation emploi*, n° 29, 1990, p. 35-50.
- DAWE Kevin, « The engendered lyra : music, poetry and manhood in Crete », *The British journal of ethnomusicology*, vol. 5, 1996, p. 93-112.
- DAWE, Kevin, « The engendered lyra : music, poetry and manhood in Crete », in Kevin DAWE, *Music and musicians in Crete. Performance and ethnography in a mediterranean island society*, Lanham, The scarecrow press, 2007, p. 59-77.

- DAWE, Kevin, « Themes in the analysis of lyra music improvisations : observations on learning and teaching to perform », in Kevin DAWE, *Music and musicians in Crete. Performance and ethnography in a mediterranean island society*, Lanham, Scarecrow Press, 2007, p. 79-110.
- DEMAILLY, Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, vol. 29, n° 1, 1987, p. 59-69.
- DESLYPER, Rémi, « Une 'école de l'autodidaxie' ? L'enseignement des 'musiques actuelles' au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 49-58.
- DESLYPER, Rémi, *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018a.
- DESLYPER, Rémi, « Les conditions sociales d'une vocation tardive. Le cas des apprentis musicos des écoles de 'musiques actuelles' », *Sociétés contemporaines*, n° 111, 2018b, p. 97-124.
- DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, GUILLON, Vincent, MARTIN, Cécile, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Grenoble, Observatoire des politiques culturelles, 2016.
- DIONYSSIOU, Zoe, « The effects of schooling on the teaching of Greek traditional music », *Music education research*, vol. 2, n° 2, 2000, p. 141-163.
- DIONYSSIOU, Zoe, *Use and function of traditional Greek music in music schools of Greece*, Thèse de doctorat en Éducation musicale, University of London, Institute of Education, 2002a.
- DIONYSSIOU, Zoe, « Proseggisi sti didaskalia tis ellinikis paradosiakis mousikis [Approche de l'enseignement de la musique traditionnelle grecque] », *Mousiki ekpaideusi*, vol. 3, n° 2, 2002b, p. 154-168.
- DIVERT, Nicolas, « Les formations aux métiers de la couture : des stéréotypes de sexe aux stéréotypes de sexualité », in GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne, KERGOAT, Danièle, VILBORD, Alain (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 71-82.
- DONNAT, Olivier, *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994.
- DOUBLEDAY, Veronica, « Sounds of power : An overview of musical instruments and gender », *Ethnomusicology Forum*, vol. 17, n° 1, 2008, p. 3-39.
- DUBOIS, Vincent, MÉON, Jean-Matthieu, PIERRU, Emmanuel, *Les Mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009.
- DUBOIS, Vincent, MÉON, Jean-Matthieu, PIERRU, Emmanuel, « Quand le goût ne fait pas la pratique. Les musiciens amateurs des orchestres d'harmonie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 181-182, 2010, p. 106-125.
- DURU-BELLAT, Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990
- EHRlich Cyril, *The Piano, a History*, London, J.M. Dent and Sons Ltd., 1976.
- ÉLIAS, Nicolas, *Lavta, étude pour un luth d'Istanbul*, Mémoire de master 2, Université de Montpellier 3, 2008.

- ESTABLET, Roger, « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre », in LAUFER, Jacqueline, MARRY, Catherine, MARUANI, Margaret (dir.), *Le travail du genre, les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003, p. 181-189.
- FAURE, Sylvia, « Filles et garçons en danse hip-hop. La production institutionnelle de pratiques sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 5-20.
- FAURE, Sylvia, « Les dispositions de genre dans la danse hip-hop », in ECKERT, Henri, FAURE, Sylvia (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, 2007, p. 31-44.
- FAURE, Sylvia, GARCIA, Marie-Carmen, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.
- FERRAND, Michèle, IMBERT, Françoise, MARRY, Catherine, *L'excellence scolaire une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.
- FOURNARAKI, Eleni, YIANNITSIOTIS, Yiannis , « Three decades of women's and gender history in Greece. An account », in DASKALOVA, Krassimira (dir.), « Clio on the margins. Women's and gender history in Central, Eastern and Southeastern Europe (Part two) », *Aspasia*, n° 7, 2013, p. 162-174.
- FRANÇOIS, Pierre, *Le monde de la musique ancienne. Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica, 2005.
- FRANÇOIS, Pierre, *Les trajectoires d'insertion professionnelle des sortants de conservatoire*, Rapport de recherche pour le ministère de la Culture DEPS, 2005.
- FRANÇOIS, Pierre, « La vocation des musiciens : de l'illumination individuelle au processus collectif », in DEMAZIÈRE, Didier, GADÉA, Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p. 165-174.
- FRAISSE, Geneviève, *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard, 1995 [1989].
- FREIDSON, Eliot, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. XXVIII, n° 3, p. 431-443.
- FRITH, Simon, MCROBIE, Angela, « Rock and sexuality », in FRITH, Simon (dir.), *Taking popular music seriously*, Aldershot, Ashgate, 2007 [1978/79], p. 41-57.
- GADÉA, Charles, MARRY, Catherine, « Les pères qui gagnent : descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs », *Travail, genre et sociétés*, n° 3, 2000, p. 109-135.
- GOLDIN, Claudia, ROUSE, Cecilia, « Orchestrating impartiality : The impact of 'blind' auditions on female musicians », *The American economic review*, vol. 90, n° 4, 2000, p. 715-741.
- GREEN, Lucy, *Music, gender, education*, Cambridge, Cambridge university press, 1997.
- GREEN, Lucy, *How popular musicians learn. A way ahead for music education*, Aldershot, Ashgate, 2002.

- GREEN, Lucy, *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*, Aldershot, Ashgate, 2008.
- GRIGNON, Claude, PASSERON, Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil/Gallimard, 1989.
- GUILLAUME, Cécile, POCHIC, Sophie, « La fabrication organisationnelle des dirigeants. Un regard sur le plafond de verre », *Travail, genre et sociétés*, n° 17, 2007, p. 79-104.
- GUILLAUME, Cécile, POCHIC, Sophie, « Les attendus implicites de la carrière : usages et mise en forme de la vie privée. Le cas d'une grande entreprise française », in BERREBI-HOFFMANN, Isabelle, *Politiques de l'intime*, Paris, La Découverte, 2009, p. 145-167.
- GUILLAUMIN, Colette, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes, 1992.
- HARDING, Sandra (dir.), *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*, Londres et New-York, Routledge, 2004.
- HATZIPANTAZIS, Thodoros, *Tis asiaticos mousis erastai... I akmi tou athinaïkou kafe aman sta hronia tis vasileias tou Georgiou tou A. Symvoli sti meleti tis proïstorias tou rempetikou [Les amants de la Muse asiatique... le sommet du café aman athénien pendant le règne de Georges I^{er}. Contribution à la préhistoire du rebetiko]*, Athènes, Stigmi, 1986.
- HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « Déjouer les stéréotypes de genre pour jouer d'un instrument. Le cas des *paradosiaka* en Grèce », *Sociologie de l'art*, n° 17, 2011, p. 59-73.
- HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « Trajectoires de pionnières entre tradition et renouveau. Jeunes femmes instrumentistes de musique traditionnelle en Grèce », in GOTHUEY, Julie, MORALES LA MURA, Quidora, OUDIN, François, PIERRE, Thomas, SINIGAGLIA, Jérémy, SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina (dir.), *Enquêter sur le genre. Terrains et pratiques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2012a, p. 29-42.
- HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « Le renouveau de la musique traditionnelle au prisme du genre », in BRANDL, Emmanuel, PRÉVOST-THOMAS, Cécile, RAVET, Hyacinthe (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Tome 2 : Pratiques, œuvres, interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2012b, p. 89-103.
- HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, « La production du genre de la musique populaire grecque par la critique. Permanences et évolutions dans les magazines *Ntefi* et *Difono* (1982-2000) », in BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary, NAUDIER, Delphine (dir.), *Du genre dans la critique d'art / Gender in art criticism*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2017, p. 123-134.
- HERZFELD, Michael, *Ours once more. Folklore, ideology and the making of modern Greece*, New York, Pella, 2007 [1986].
- HOBSBAWM, Eric, « Introduction : Inventer des traditions », in HOBSBAWM, Eric, RANGER, Terence (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 [1983], p. 11-25.
- HUGUES, Everett C., « Dilemmes et contradictions de statut », in HUGUES, Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis* (Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie), Paris, Éditions de l'EHESS, 1996, p. 187-197.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1990.

- JACKSON, Maureen, « The girl in the tree : gender, Istanbul soundscapes and synagogue song », *Jewish social studies*, vol. 17, n°1, 2010, p. 31-66.
- JACQUEMART, Alban, « 'J'ai une femme exceptionnelle'. Carrières des hommes hauts fonctionnaires et arrangements conjugaux », *Connaissance de l'emploi*, n° 114, 2014, p. 1-4.
- JAN-RÉ, Mélody (collectif composé de BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary, MARUANI, Margaret, PÉQUIGNOT, Bruno, RAVET, Hyacinthe) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 1 : Réceptions.*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- JAN-RÉ, Mélody (collectif composé de BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary, MARUANI, Margaret, PÉQUIGNOT, Bruno, RAVET, Hyacinthe) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 2 : Créations.*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- JAN-RÉ, Mélody (collectif composé de BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary, MARUANI, Margaret, PÉQUIGNOT, Bruno, RAVET, Hyacinthe) (dir.), *Le genre à l'œuvre. Tome 3 : Représentations*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- KALLIMOPOULOU, Eleni, *Music, meaning and identity in a contemporary Greek urban movement: the « paradosiaka » phenomenon*, Thèse de doctorat en Ethnomusicologie, School of Oriental and African Studies, University of London, 2006.
- KALLIMOPOULOU, Eleni, *Paradosiaka : Music, meaning and identity in modern Greece*, London, Ashgate, 2009.
- KALLIMOPOULOU, Eleni, « Dimotiko », in HORN, David, SHEPHERD, John, PRATO, Paolo (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 201-208.
- KALLIMOPOULOU, Eleni, POULOS, Panagiotis C., « Laiko », in HORN, David, SHEPHERD, John, PRATO, Paolo (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 448-454.
- KANTER, Rosabeth Moss, *Men and Women of the Corporation*, New York, Basic Books, 1977.
- KAPSOKAVADIS, Alexandros, *I mousiki os « praksi fisiologiki »... Ta mousika sholeia tis Attikis : I « anepisimi » thesmothetisi tis proforikotitas stin episimi mousiki ekpaideusi [La musique comme « acte naturel »... Les écoles de musique de l'Attique : L'institutionnalisation « informelle » de l'oralité dans l'éducation musicale formelle]*, Thèse de doctorat en Études Musicales, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2015.
- KARAKATSANIS, Leonidas, *Turkish-Greek relations. Rapprochement, civil society and the politics of friendship*, Oxon, New York, Routledge, 2014.
- KARAKIOULAFI, Christina, « 'Einai kai tehni kai epaggelma' : proslipseis tis kallitehnikis ergasias – to paradeigma ton ithopoion stin Ellada ['C'est un art et un métier : réceptions du travail artistique – l'exemple des acteurs en Grèce », *Epitheorisi koinonikon erevnon*, n° 137, 2014, p. 113-140
- KAVOURAS, Pavlos, « I viografia enos laikou organopaikti : ethnografiki epitopia erevna, ermineia kai mythoplasia [La biographie d'un instrumentiste populaire : enquête de terrain ethnographique, interprétation et fiction] », in Sylogos oi filoi tis mousikis. Erevnitiko programma « Thraki », *Mousikes tis Thrakis. Mia diepistimoniki proseggisi [Musiques de Thrace. Une approche interdisciplinaire]*, Athènes, Sylogos filoi tis MOUSIKIS, 1999, p. 341-450.

- KOKKONIS, Georges, « Composer l'identité nationale : la musique grecque au miroir de la littérature musicologique », *Études Balkaniques*, vol. 13, n° 1, 2006, p. 59-104.
- KORNETIS, Kostis, *Children of the dictatorship. Student resistance, cultural politics, and the 'long 1960's' in Greece*, Oxford, Berghahn books, 2013.
- KORNETIS, Kostis, « Neo Kyma », in HORN, David, SHEPHERD, John, PRATO, Paolo (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 523-524.
- KRAVARITOU-MANITAKIS, Yiota, *L'emploi des femmes en Grèce*, Commission des Communautés Européennes, 1982.
- KYRIAKIDOU-NESTOROS, Alki, *I theoria tis ellinikis laografias [La théorie du folklorisme grec]*, Athènes, Idryma neoellinikou politismou kai genikis paideias, 1978.
- KYRIAZIKIDOU, Panagiota, *Ta mousika Sholeia stin Ellada : thesmiko plaisio kai sholiki pragmatikotita. Mia proti prospatheia katagrafis ton apopseon ton mathiton, ton goneon, ton ekpaideytikon [Les Écoles de Musique en Grèce : contexte institutionnel et réalité scolaire. Une première tentative d'enregistrer les opinions des élèves, des parents, des enseignants]*, Thessalonique, Paratiritis, 1998.
- LAGRAVE, Rose-Marie, « Se ressaisir », *Genre sexualité et société* [en ligne], n° 4, 2010, DOI : 10.4000/gss.1534.
- LAILLIER, Joël, « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011, p. 59-83.
- LALLEMENT, Michel, « Quelques remarques à propos de la place du genre dans la sociologie du travail en France » in LAUFER, Jacqueline, MARRY, Catherine, MARUANI, Margaret (dir.), *Le travail du genre*, Paris, La Découverte, 2003, p. 123-137.
- LAMY, Yvon (dir.), « Amateurs et professionnels », *Genèses*, n° 36, 1999.
- LAPEYRE, Nathalie, *Les professions face aux enjeux de féminisation*, Toulouse, Octarès, 2006.
- LAPEYRE, Nathalie, LE FEUVRE, Nicky, « Concilier l'inconciliable. Le rapport des femmes à la notion de 'conciliation travail-famille' dans les professions libérales en France », *Nouvelles questions féministes*, n° 23, 2004, p. 42-58.
- LASVERGNAS, Isabelle, « Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes », *Recherches féministes*, vol. 1, n° 1, 1988, p. 31-45.
- LAUNAY, Florence, *Les compositrices en France au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 2006.
- LAUNAY, Florence, « Les musiciennes : de la pionnière adulée à la concurrente redoutée. Bref historique d'une longue professionnalisation », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, p. 41-63.
- LE GONIDEC, Marie-Barbara, « Du patriarcat au communisme : les femmes et la musique en Bulgarie », *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 18, 2005, p. 173-182.
- LE GUERN, Philippe (dir.), « Musiciens-sociologues. Usages de la réflexivité en sociologie de la culture », *Volume !*, n° 4, 2005.
- LEHMANN, Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2005 [2002].
- LEMARCHANT, Clotilde, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France, 2017.

- LENOIR, Rémi, « Notes pour une histoire sociale du piano », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 28, 1979, p. 79-82.
- LIAVAS, Lampros, « Ta mousika organa ston Evro : paradosi kai neoterikotita [Les instruments traditionnels à Evros : tradition et modernité] », in *Syllogos oi filoi tis mousikis. Erevnitiko programma « Thraki », Mousikes tis Thrakis. Mia diepistimoniki proseggisi [Musiques de Thrace. Une approche interdisciplinaire]*, Athènes, Syllogos filoi tis mousikis, 1999, p. 269-340.
- LIVINGSTONE, Tamara, « Music revivals : Towards a general theory », *Ethnomusicology*, vol. 43, n° 1, 1999, p. 66-85.
- LÖWY, Ilana, *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute, 2006.
- MAILLOCHON, Florence, SELZ, Marion, « Formes d'identifications au cours de l'entrée dans l'âge adulte », *Politiques sociales et familiales*, n° 97, 2009, p. 1-14.
- MARRY, Catherine, « Les scolarités supérieures féminines dans les années quatre-vingt : un bilan contrasté », in *EPHESIA, La place des femmes, les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1995, p. 591-597.
- MARRY, Catherine, *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004.
- MARRY, Catherine, « Professions supérieures et genre : histoire d'une question », *Knowledge, work & society/Savoir, travail et société*, vol. 3, n° 1, 2005, p. 129-146.
- MARRY, Catherine, MOSCONI, Nicole, « Genre et éducation », in *BEILLEROT, Jacky, MOSCONI, Nicole (dir.), Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2014, p. 443-455.
- MARRY, Catherine, SCHWEITZER, Sylvie, « Scolasités », in *MARUANI, Margaret (dir.), Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005, p. 209-217.
- MARRY, Catherine, ALBENGA, Viviane, HATZIPETROU-ANDRONIKOU, Reguina, ROHARIK, Ionela, *Harmonie et dissonances de la socialisation de genre. Le cas des pratiques musicales en amateur*, Rapport de recherche pour le ministère de la Culture et de la Communication DEPS, 2013.
- MARRY, Catherine, BERENI, Laure, JACQUEMART, Alban, POCHIC, Sophie, REVILLARD, Anne, *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique*, Paris, Armand Colin, 2017.
- MARUANI, Margaret, « L'emploi féminin dans la sociologie du travail », in *LAUFER, Jacqueline, MARRY, Catherine, MARUANI, Margaret (dir.), Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, p. 43-56.
- MARUANI, Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, 2017 [2006].
- MARUANI, Margaret, MEULDERS, Danièle, « Genre et marché du travail dans l'Union européenne », in *MARUANI, Margaret (dir.), Travail et genre dans le monde*, Paris, La Découverte, 2013, p. 204-214.
- MAUGER, Gérard (dir.), *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Éditions du croquant, 2006.
- MAUGER, Gérard, « Le capital spécifique », in *Gérard MAUGER (dir.), L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2006, p. 237-353.

- MAVROEIDIS, Marios, « Mousiki ekpaideusi kai paradosi. I empeiria tou Peiramatikou Mousikou Gymnasiou Pallinis [Éducation musicale et tradition. L'expérience du Collège expérimental de musique de Pallini] », *O Politis*, n° 11, 1995, p. 35-39.
- MAZARAKI, Despoina, *To laïko klarino stin Ellada [La clarinette populaire en Grèce]*, Athènes, Kedros, 1984 [1959].
- MENGER, Pierre-Michel, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année sociologique*, n° 39, 1989, p. 111-151.
- MENGER, Pierre-Michel, « Artistic labor markets and careers », *Annual review of sociology*, n° 25, 1999, p. 541-574.
- MENNESSON, Christine, « Être une femme dans un sport 'masculin'. Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 69-90.
- MENNESSON, Christine, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- MENNESSON, Christine, « Les sportives 'professionnelles' : travail du corps et division sexuée du travail », *Cahiers du genre*, n° 42, 2007, p. 19-42.
- MENNESSON, Christine, « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, 2011, p. 87-110.
- MONNOT, Catherine, *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
- MONTANDON, Frédérique, « Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social », *Le sujet dans la cité*, vol. 2 n° 4, 2013, p. 253-265.
- MOSCONI, Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire. Un faux semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.
- MOSCONI, Nicole, « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 7-17.
- MPARMPAKI, Maria, *Oi protoi mousikoi sylloγοi tis Athinas kai tou Peiraia kai i symvoli tous sti mousiki paideia (1871-1909) [Les premières associations musicales d'Athènes et du Pirée et leur contribution à l'éducation musicale (1871-1909)]*, Thèse de doctorat en Musicologie, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2009.
- MYERS, Margaret, « Searching for data about European Ladies' Orchestras, 1870-1950 », in MOISALA, Pirkko, DIAMOND, Beverley (dir.), *Music and gender*, Urbana, Chicago, University of Illinois press, 2000, p. 189-213
- NAUDIER, Delphine, « Les écrivaines et leurs arrangements avec les assignations sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 78, 2010, p. 39-63, p. 44-48.
- NAUDIER, Delphine, ROLLET, Brigitte (dir.), *Genre et légitimité culturelle. Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- NAUDIER, Delphine, SIMONET, Maud (dir.), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte, 2011.
- NENTWIG, Anne-Cécile, *Jouer son monde. Sociologie des musiciens traditionnels*, Paris, L'Harmattan, 2016.

- NICOLE-DRANCOURT, Chantal (dir.), *Conciliation travail-famille : attention travaux*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- NOCHLIN, Linda, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de grands artistes femmes », in Linda NOCHLIN, *Femmes, art et pouvoir, et autres essais*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, 1993 [1971].
- OCTOBRE, Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, Ministère de la culture DEPS, 2004.
- OCTOBRE, Sylvie, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 55-76.
- PAPADAKIS, Giorgos, *Laïkoi prahitikoï organopaihtes [Instrumentistes populaires]*, Athènes, Epikairoitita, 1983.
- PAPADAKIS, Giorgos, « Kostas Mountakis. O megalos lyris [Kostas Mountakis. Le grand joueur de lyra] », *Ntefi*, n° 12, novembre 1986, p. 49-54.
- PAPADOGIANNIS, Nikolaos, « Gender in modern Greek historiography », *Historiein*, n° 16, 2017, p. 74-101.
- PAPANIKOLAOU, Dimitris, *Singing poets. Literature and popular music in France and Greece*, Londres, Legenda, 2007.
- PAPASTAVROU, Dimitra, *Oi mathisiakes diergasies sti sygkrotisi mousikon tautotiton. I periptosi tis omadas pente enilikon apo ti Thessaloniki pou mathainoun kai paizoun mazi mousiki [Les processus d'apprentissage et la construction des identités musicales. Le cas d'un groupe de cinq adultes de Thessalonique qui apprennent et jouent de la musique ensemble]*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Aristote de Thessalonique, 2010.
- PAPASTAVROU, Dimitra, « Oi mousikoi protypa os ergaleio anadeiksis poiotikon stoiheion stis atypes diergasies mathisis mias mousikis omadas enilikon [Les musiciens modèles comme outil qualitatif de compréhension des procédures d'apprentissage informel d'un groupe de musique] », in KOKKIDOU, Maii, DIONYSSIOU, Zoe (dir.), *Music literacy : Formal and informal ways of music teaching learning*, Thessalonique, Association grecque d'Éducation musicale, 2016, p. 381-390.
- PAPATAXIARCHIS, Euthymios, « I koinoniki anthropologia sti metapolemiki Ellada [L'anthropologie sociale dans la Grèce d'après-guerre] », in LAMPIRI-DIMAKI, Ioanna (dir.), *Koinonikes epistimes kai protoporia stin Ellada 1950-1967 [Les sciences sociales et l'avant-garde en Grèce 1959-1967]*, Athènes, Gutenberg-EKKE, 2003.
- PASQUIER, Dominique, « Carrières de femmes : l'art et la manière », *Sociologie du travail*, vol. 25, n° 4, 1983, p. 418-431.
- PASQUIER, Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- PATEMAN, Carole, *Le contrat sexuel*, Paris, La Découverte, 2010 [1988].
- PÉGOURDIE, Adrien, « L'«instrumentalisation» des carrières musicales. Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique », *Sociologie*, vol. 6, n° 4, 2015, p. 321-338.
- PERRENOUD, Marc, « Partitions ordinaires. Trois clivages habituels de la sociologie de l'art questionnés par les pratiques musicales contemporaines », *Sociétés*, n° 85, 2004, p. 25-34.

- PERRENOUD, Marc, « Jouer 'le jazz' : où, comment ? Approche ethnographique et distinction des dispositifs de jeu », *Sociologie de l'art*, n° 8, 2006, p. 25-42.
- PERRENOUD, Marc, *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, Paris, La Découverte, 2007.
- PERRENOUD, Marc, « Formes de la démultiplication chez le 'musicos' », in BUREAU, Marie-Christine, PERRENOUD, Marc, SHAPIRO, Roberta (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 83-94.
- PERRENOUD, Marc, CHAPUIS, Jérôme, « Des arrangements féminins ambivalents. Musiques actuelles en Suisse romande », *Ethnologie française*, n° 161, 2016, p. 71-82.
- PETERSON, Richard A., « Understanding audience segmentation : From elite and mass to omnivore and univore », *Poetics*, vol. 21, n° 4, 1992, p. 243-258.
- PLANTÉ, Christine, *La petite sœur de Balzac. Essai sur la femme auteur*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2015 [1989].
- POULAKIS, Nikos, « Odeia [Conservatoires] », in VAMVAKAS Vasilis, PANAGIOTOPOULOS, Panagis (dir.), *I Ellada sti dekaetia tou '80. Koinoniko, politiko kai politismiko lexiko [La Grèce pendant la décennie 1980. Dictionnaire social, politique et culturel]*, Athènes, To perasma, 2010, p. 667-668.
- POULOS, Panagiotis, « Rethinking orality in Turkish classical music : a genealogy of contemporary *Musical Assemblages* », *Middle East journal of culture and communication*, n° 4, 2011, p. 164-183.
- POULOS, Panagiotis C., « Smyrnaïka », in HORN, David, SHEPHERD, John, PRATO, Paolo (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 735-738.
- PRÉVOST-THOMAS, Cécile, RAVET, Hyacinthe, « Objets musicaux contemporains : des frontières poreuses entre savant et populaire », in GIREL, Sylvia (dir.), *Sociologie des arts et de la culture. Un état de la recherche*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 317-331.
- PRUVOST, Geneviève, *Profession : policier. Sexe : féminin*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2007.
- RAGARU, Nadège, « Compte rendu : Todorova, Maria, *Imaginaire des Balkans*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2011 », *Revue française de science politique*, vol. 62, n° 2, 2012, p. 316-318.
- RAVET, Hyacinthe, « Professionnalisation féminine et féminisation d'une profession : les artistes interprètes de musique », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, 2003, p. 173-195.
- RAVET, Hyacinthe, « Devenir clarinetiste. Carrières féminines en milieu masculin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, p. 50-67.
- RAVET, Hyacinthe, « Musicien 'à part entière'. Genre et pluriactivité », in BUREAU, Marie-Christine, PERRENOUD, Marc, SHAPIRO, Roberta (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 128-142.
- RAVET, Hyacinthe, « Sociologies de la musique », *L'Année sociologique*, vol. 60, n° 2, 2010, p. 271-303.

- RAVET, Hyacinthe, *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Autrement, 2011.
- RAVET, Hyacinthe, COULANGEON, Philippe, « La division sexuelle du travail chez les musiciens français », *Sociologie du travail*, vol. 45, n° 3, 2003, p. 361–384.
- RENNES, Juliette, *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007.
- RENNES, Juliette, *Femmes en métiers d'hommes (cartes postales, 1890-1930). Une histoire visuelle du travail et du genre*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu Autour, 2013.
- REPOUSSI, Maria, « Mixité et enseignement en Grèce aux XIX^e et XX^e siècles », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003, p. 155-166.
- RERAKI, Fotini, *La musique imaginaire : discours, identités et représentations dans l'enseignement grec contemporain*, Thèse de doctorat en Musique et Musicologie, Université Paris-Sorbonne, 2017.
- ROGERS, Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004.
- ROMPOU-LEVIDI, Marika, « I mousiki kai o horos sti zoi dyo gynaikon apo to Agkistro Serron [La musique et la danse dans la vie de deux femmes d'Agkistro, Serres] », *Arhaiologia kai tehnes*, n° 92, 2004, p. 47-55.
- ROMPOU-LEVIDI, Marika, *Epitroumenes zoes. Mousiki, horos kai diamorfosi tis ypokeimenikotitas sti Makedonia [Vies sous surveillance. Musique, danse et construction de la subjectivité en Macédoine]*, Athènes, Alexandria, 2016.
- ROSENBERG, Neil V. (dir.), *Transforming tradition. Folk music revivals examined*, Urbana, Chicago, University of Illinois press, 1993.
- SAID, Edward, *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.
- SAINT-MARTIN, Lori, « Counting women to make women count : from manspreading to cultural parity », in BUSCATTO, Marie, LEONTSINI, Mary, NAUDIER, Delphine (dir.), *Du genre dans la critique d'art / Gender in art criticism*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2017, p. 33-46.
- SAPIRO, Gisèle, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, p. 4-11.
- SAYAD, Abdelmalek, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.
- SCHWEITZER, Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- SCHWEITZER, Sylvie, « Du vent dans le ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIX^e-XX^e siècles », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 2, 2009, p. 183-198.
- SCHWEITZER, Sylvie, *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe (XIX^e-XXI^e siècles)*, Paris, Payot, 2010.
- SERRE, Delphine, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, 2012, p. 4-13
- SIMOU, Ioannis, *I mousiki ekpaideusi sti neoteri kai syghroni Ellada [L'éducation musicale dans la Grèce moderne et contemporaine]*, Athènes, Orpheus, 2004.

- SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, SINIGAGLIA, Jérémy, « Tempo de la vie d'artiste : genre et concurrence des temps professionnels et domestiques », *Cahiers du genre*, n° 59, 2015, p. 195-215
- SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, SINIGAGLIA, Jérémy, *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*, Paris, Ministère de la culture DEPS, 2017.
- SKLAVENTITIS, Dimitris, *Katse kala... Gerasime ! Mathitiko kinima kai katalipseis (1974-2000) [Calme-toi, Gerasime ! Mouvement lycéen et occupations scolaires (1974-2000)]*, Athènes, Asini, 2017.
- SORIGNET, Pierre-Emmanuel, *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, La Dispute, 2010.
- SORIGNET, Pierre-Emmanuel, « 'Si j'arrête la danse, je perds tout'. Penser les mobilités sociales au regard de la vocation d'artiste-chorégraphe », *Politix*, n° 114, 2016, p. 121-148.
- STOCK, Jonathan J. P., CHIENER, Chou, « Fieldwork at home. European and Asian perspectives », in BARZ, Gregory, COOLEY, Timothy J. (dir.), *Shadows in the field. New perspectives for fieldwork in ethnomusicology*, Oxford, New York, Oxford university press, 2008, p. 108-124.
- STOKES, Martin, *The arabesk debate : Music and musicians in modern Turkey*, Oxford, Clarendon Press, 1992.
- SUAUD, Charles, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.
- SYMEONIDOU, Haris, « I exelixa tou oikonomika energou plithysmou ton gynaikon stin Ellada : 1961-1981 [L'évolution de la population active des femmes en Grèce : 1961-1981] », *Epitheorisi koinonikon erevnon*, n° 63, 1986, p. 293-317.
- TABET Paola, « Les mains, les outils, les armes », *L'Homme*, vol. 19, n° 3-4, 1979, p. 5-61.
- TANGUY, Lucie, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses universitaires de France, 1991.
- TANGUY, Lucie, POLONI, Arlette, AGULHON, Catherine, « Les institutions d'enseignement technique court en France (genèse et évolution) », *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, p. 43-64.
- TERRAIL, Jean-Pierre, « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992, p. 645-676.
- THÉBAUD, Françoise, *Écrire l'histoire des femmes*, Lyon, ENS Éditions, 2001 [1998].
- THEODOSIOU, Aspasia (Sissie), « Popular Gypsy musicians and the political economy of affect in contemporary Greece », in TRAGAKI, Dafni (dir.), *Made in Greece. Studies in popular music*, New York, Londres, Routledge, 2018, p. 153-166.
- TODOROVA, Maria, *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford university press, 2009[1997].
- TRAGAKI, Dafni, *Rebetiko worlds. Ethnomusicology and ethnography in the city*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- TRAGAKI, Dafni, « Rebetiko », in HORN, David, SHEPHERD, John, PRATO, Paolo (dir.), *Bloomsbury Encyclopedia of popular music of the world, vol. 11, Genres : Europe*, New York, London, Bloomsbury, 2017, p. 622-628.

- TRASFORINI, Maria Antonietta, « Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ? », *Cahiers du genre*, n° 43, 2007, p. 113-131.
- TRIPIER Odile, *Mixité et discrimination dans le champ musical. L'exemple des femmes dans les groupes Rock*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français, 1998.
- VAN DE VELDE, Cécile, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.
- VAN ZANTEN, Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.
- VARIKAS, Éléni, « Subjectivité et identité de genre. L'univers de l'éducation féminine dans la Grèce du XIX^e siècle », *Genèses*, n° 6, 1991, p. 29-51.
- WEST, Candace, FENSTERMAKER, Sarah, « 'Faire' la différence », *Terrains et travaux*, n° 10, 2006 [1995], p. 103-136
- WEST, Candace, ZIMMERMAN, Don H., « Faire le genre », *Nouvelles questions féministes*, n° 28, 2009 [1987], p. 34-61.
- ZIOGOU-KARASTERGIOU, Sidiroula, *Diereunontas to fylo. Istoriki diastasi kai syghronos provlimatismos sti geniki, epaggelmatiki kai synexizomeni ekpaideusi [Enquêter sur le genre. Dimension historique et questionnement contemporain dans l'enseignement général, professionnel et la formation continue]*, Thessalonique, Vantias, 2006.
- ZOGRAFAKI, Maria, *Koinonikes poreies gynaikon apo ti meionotita tis Thrakis. O rolos tis ekpaideusis [Trajectoires sociales de femmes de la minorité musulmane de Thrace. Le rôle de l'éducation]*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2011.
- ZOLESIO, Emmanuelle, *Chirurgiens au féminin ? Des femmes dans un métier d'hommes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
- ZORMPA, Vissaria, *Stratigikes epilogis kai neoi ekpaideutikoi thesmoi sti deuterovathmia ekpaideusi [Stratégies de choix et nouvelles institutions éducatives dans l'enseignement secondaire]*, Thèse de doctorat en Sociologie, Université Panteion, 2016.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 Les enquêtées	331
Annexe 2 Les instruments de musique traditionnelle grecque.....	332
Annexe 3 Photos d'instrumentistes	338
Annexe 4 Liste des Écoles secondaires de musique	340
Annexe 5 Liste des critères de recrutement aux postes d'enseignant.e.s de musique dans les Écoles secondaires de musique (2017).....	342

Annexe 1 Les enquêtées

N°	Prénom	Age	Origines sociales	Instrument(s)	Chant	Professionnelle /Amatrice	Ancienne élève ESM
1	Maria	54	populaires	percussions, outi	Oui	professionnelle	Non
2	Panagiota	45	supérieures	lavta	Oui	professionnelle	Non
3	Athina	49	supérieures	klarino	Non	professionnelle	Non
4	Vasiliki	42	supérieures	neï, outi, tampouras	Non	professionnelle	Non
5	Gianna	34	moyennes	politiki lyra	Non	amatrice	Non
6	Sofia	35	supérieures	politiki lyra	Non	professionnelle	Non
7	Anastasia	31	supérieures	lavta,	Oui	professionnelle	Oui
8	Dimitra	34	populaires	neï	Non	amatrice	Non
9	Irini	30	moyennes	sazi	Non	professionnelle	Oui
10	Eleni	33	moyennes	flûtes traditionnelles, sazi	Oui	professionnelle	Oui
11	Hristina	30	populaires	percussions, outi	Oui	professionnelle	Non
12	Tina	29	moyennes	kritiki lyra	Non	professionnelle	Non
13	Anna	28	supérieures	outi	Non	professionnelle	Oui
14	Aggeliki	29	moyennes	kanonaki	Non	professionnelle	Non
15	Elsa	29	supérieures	kanonaki	Oui	professionnelle	Oui
16	Evi	30	supérieures	neï	Non	amatrice	Non
17	Fotini	26	supérieures	kanonaki	Non	professionnelle	Oui
18	Alexandra	25	moyennes	lavta	Oui	professionnelle	Non
19	Kyriaki	25	populaires	kanonaki	Non	professionnelle	Non
20	Dora	24	supérieures	lavta, percussions	Oui	amatrice	Non
21	Artemi	27	moyennes	percussions	Non	professionnelle	Non
22	Stella	28	supérieures	kanonaki, percussions	Oui	professionnelle	Oui
23	Katerina	24	supérieures	santouri	Non	professionnelle	Oui
24	Olga	22	moyennes	laouto	Oui	professionnelle	Non
25	Zoi	24	moyennes	laouto	Non	professionnelle	Non
26	Despina	23	populaires	neï	Non	professionnelle	Non
27	Evgenia	22	supérieures	paradosiako violi	Non	amatrice	Oui
28	Marina	22	moyennes	santouri	Non	professionnelle	Non
29	Niki	21	moyennes	kanonaki	Non	amatrice	Non
30	Magda	22	populaires	santouri	Oui	professionnelle	Oui

Annexe 2 Les instruments de musique traditionnelle grecque

Instruments joués par les enquêtées (par ordre alphabétique)

Flûtes traditionnelles



Kanonaki



Klarino

Instrument moderne connu en musique classique comme clarinette



Kritiki lyra

Moderne (à gauche) et à cordes sympathiques (à droite)



Laouto



Lavta ou politiko laouto



Neï



Outi



Paradosiako violi
Instrument moderne violon



Percussions(de gauche à droite et
de haut en bas) : *ntefia*,
toumpeleki, *ntaouli*, *koutalia*



Politiki lyra



Santouri



Sazi/Tampouras



Autres instruments (par ordre alphabétique)

Gkainta



Makedoniki lyra



Mantolino



Pontiaki lyra



Zournas



Annexe 3 Photos d'instrumentistes

Instrumentistes



Kelly Thoma, joueuse de *kritiki lyra*
à cordes sympathiques

Ourania Lampropoulou, joueuse de *santouri*



Penny Papakonstantinou, chanteuse, joueuse de *lavta* et (ici)
de percussions (*ntaouli*)

Instrumentistes en groupe



Accordéon, percussions traditionnelles

Instrumentes de *rempetiko*, guitare, *mpouzouki*, *mpaglamas* et *santouri*



Photo de présentation du groupe *Smyrna* (2016)

Annexe 4 Liste des Écoles secondaires de musique

	Ville	Région (académique)	Année de création	Instrument traditionnel de référence aujourd'hui	Instrument traditionnel de référence à la création (si différent)
1	Pallini	Attique	1988	tampouras	
2	Zante	Iles ioniennes	1989	mantolino	
3	Ioannina	Épire	1989	klarino	
4	Ilion	Attique	1991	tampouras	
5	Corfou	Iles ioniennes	1991	mantolino	
6	Patras	Grèce occidentale	1991	mantolino	
7	Réthymnon	Crète	1991	kritiki lyra	
8	Thessalonique	Macédoine centrale	1992	tampouras	outi
9	Larissa	Thessalie	1992	tampouras	klarino
10	Kalamata	Péloponnèse	1993	tampouras	klarino
11	Komotini	Macédoine orientale et Thrace	1993	gkainta	thrakiki lyra
12	Leucade	Iles ioniennes	1993	mantolino	
13	Rhodes	Égée méridionale	1993	dodekanisiaki lyra	
14	Drama	Macédoine orientale et Thrace	1994	tampouras	
15	Karditsa	Thessalie	1994	tampouras	klarino
16	Mytilène	Égée septentrionale	1994	tampouras	santouri
17	Serrès	Macédoine centrale	1994	tampouras	
18	Le Pirée	Attique	1995	tampouras	
19	Bartholomio	Grèce occidentale	1996	tampouras	
20	Kavala	Macédoine orientale et Thrace	1996	tampouras	
21	Agrinio	Grèce occidentale	1997	tampouras	
22	Volos	Thessalie	1997	tampouras	
23	Giannitsa	Macédoine centrale	1997	tampouras	
24	Xanthi	Macédoine orientale et Thrace	1997	tampouras	
25	Siatista	Macédoine occidentale	1997	tampouras	
26	Trikala	Thessalie	1997	tampouras	
27	Alimos	Attique	2000	tampouras	
28	Héraklion	Crète	2000	tampouras	
29	Katerini	Macédoine centrale	2000	tampouras	
30	Lamia	Grèce centrale	2000	tampouras	
31	Tripoli	Péloponnèse	2000	tampouras	
32	Ptolémaïde	Macédoine occidentale	2001	tampouras	
33	Amyntaio	Macédoine occidentale	2002	tampouras	
34	Sparte	Péloponnèse	2002	tampouras	
35	Chios	Égée septentrionale	2005	tampouras	
36	Corinthe	Péloponnèse	2007	tampouras	
37	Argolide	Péloponnèse	2009	tampouras	
38	Arta	Épire	2009	tampouras	
39	Véria	Macédoine centrale	2009	tampouras	
40	Thérissos	Crète	2009	kritiki lyra	
41	Prévéza	Épire	2009	laouto	tampouras

	Ville	Région (académique)	Année de création	Instrument traditionnel de référence aujourd'hui	Instrument traditionnel de référence à la création (si différent)
42	Amphissa	Grèce centrale	2010	tampouras	
43	Chalcis	Grèce centrale	2014	violon traditionnel	
44	Alexandoupolis	Macédoine orientale et Thrace	2015	gaïnta	
45	Athènes	Attique	2016	tampouras	
46	Kastoria	Macédoine occidentale	2017	tampouras	

Annexe 5 Liste des critères de recrutement aux postes d'enseignant.e.s de musique dans les Écoles secondaires de musique (2017)

Spécialité	Diplôme universitaire	Diplôme du TEI	Diplôme de conservatoire	Expérience professionnelle
Cours théoriques				
Théorie musique européenne	X		X	
Théorie musique byzantine	X		X	
Instruments classiques				
Violon (classique)	X		X	
Alto	X		X	
Violoncelle	X		X	
Contrebasse	X		X	
Guitare classique	X		X	
Piano	X		X	
Flûte (traversière)	X		X	
Clarinette	X		X	
Hautbois	X		X	
Basson	X		X	
Trompette	X		X	
Trombone	X		X	
Cor	X		X	
Tuba	X		X	
Accordéon	X	X		X
Percussions européennes (classiques, contemporaines)	X		X	
Instruments traditionnels				
Paradosiako violi	X	X		X
Kanonaki	X	X		X
Santouri	X	X		X
Tampouras	X	X	X	X
Outi	X	X	X	X
Mantolino		X	X	X
Kritiki lyra		X		X
Makedoniki lyra				X
Politiki lyra		X		X
Dodekanisiaki lyra				X
Pontiaki lyra		X		X
Laouto	X	X		X
Klarino	X	X		X
Gkainta	X			X
Zournas	X			X
Neï-Kaval-Flûtes traditionnelles	X	X		X
Percussions traditionnelles	X	X	X	X
Instrument populaires				
Guitare électrique	X			X
Basse électrique	X			X
Mpouzouki	X	X		X
Saxophone	X		X	

Spécialité	Diplôme universitaire	Diplôme du TEI	Diplôme de conservatoire	Expérience professionnelle
Direction d'ensembles classiques				
Direction de chœur	X		X	
Direction d'orchestre	X		X	
Technologie musicale (par ordinateur)	Autre diplôme universitaire	Diplôme d'un autre TEI		X