



HAL
open science

Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical

Justine Sion - Henry

► To cite this version:

Justine Sion - Henry. Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical. Musique, musicologie et arts de la scène. Université de Lille, 2020. Français. NNT : 2020LILUH004 . tel-02638916

HAL Id: tel-02638916

<https://theses.hal.science/tel-02638916>

Submitted on 28 May 2020

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.

Université de Lille

Ecole doctorale SHS *Sciences de l'Homme et de la Société*

Laboratoire CECILLE *Centre d'études en Civilisations, Langues et Lettres Etrangères*

THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat

Justine Sion-Henry

Les temps discordants de la musique

Une alternative à l'homogénéité du temps dominant,
un enjeu de l'enseignement musical

Soutenance publique le 14 janvier 2020

au CNSMD de Paris.

Direction de thèse

Mme Marie-Pierre LASSUS, Maître de conférence HDR, Université de Lille

Membres du Jury

Président du jury : M. Esteban BUCH, Directeur d'études à l'EHESS

Mme Anne-Marie FIXOT, Professeure de géographie, Université de Caen

Mme Grazia GIACCO, Maître de conférence HDR, Université de Strasbourg

Mme Karine HAHN, Cheffe du département pédagogie au CNSMD de Lyon

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée pendant toute la durée de cette recherche (et cinq ans, ce n'est pas rien).

Tout d'abord, un grand merci à Marie-Pierre Lassus, directrice de cette thèse, qui m'a motivée à mener ce travail, à m'envoler pour six mois par-delà l'Océan Atlantique, et qui n'a cessé de me faire confiance et de me soutenir, de me conseiller, de me corriger avec rigueur et bienveillance.

De l'autre côté de l'Atlantique, j'ai été accueillie avec une chaleur sans pareille par tous les musiciens de *El Sistema*, au *núcleo* de Maracay au Venezuela. Je ne pourrais tous les nommer ici, car ce sont tous les membres de l'orchestre symphonique d'Aragua et de l'orchestre des jeunes de Maracay. Je tiens tout de même à remercier Luis Gonzalez, son directeur, qui a rendu ma venue possible et facilité mon intégration, ainsi que Victor Sandoval, flûtiste, et Bedaitza Gutierrez, violoncelliste, sur lesquels j'ai pu compter sans condition à tout moment. ¡ Les agradezco un montón, nunca los olvidaré !

Cette recherche trouvant ses racines dans ma pratique d'enseignante, je souhaite remercier sincèrement les directeurs et directrices de conservatoires qui m'ont fait confiance, Bruno Giner à Combs-la-Ville, Matthieu Simon à Saint-Pol-de-Léon communauté, Marie Clavier à Guilers, et Alain Le Henaff à Douarnenez, ainsi que mes collègues et amis, notamment Solène Kohl, avec qui les conversations et échanges entre deux salles de cours ont toujours permis de questionner ce qui était en train de faire.

Plusieurs années après y avoir suivi ma formation au diplôme d'Etat, je retourne aujourd'hui au Cefedem de Normandie grâce à ce travail, notamment pour suivre les étudiants dans la rédaction de leur mémoire. Je remercie Yanik Lefort, le directeur, et Clément Gélébart, le coordinateur

pédagogique, pour leur confiance, et pour me permettre de trouver un point d'ancrage très enrichissant dans la recherche.

Un immense merci à Michel Rousseau, grâce à qui je n'ai jamais arrêté de jouer.

Je tiens également à remercier plusieurs personnes que j'ai croisées de près ou de loin pendant ce travail, et dont je ne peux renier l'influence. Le flûtiste Malik Mezzadri, pour sa musique, avant tout, pour la manière dont il en parle et sa disponibilité. Egalement l'historien Jérôme Baschet, que je ne connais qu'à travers ses écrits, mais ils ont résonné en moi bien au-delà de cette recherche.

Je remercie tous les artistes de l'ensemble Mikado, ainsi que Etienne De Nys et Anissa Taguigue, et la toute jeune Hortense, pour toute la musique jouée ensemble qui m'a accompagnée pendant la rédaction de ces pages.

Il me faut remercier tous les amis qui m'ont soutenue et encouragée pendant ces cinq années. Je ne peux citer tout le monde, mais ne peux omettre tous les souvenirs et les futurs avec Natacha Poutoux, la présence à Paris et à Brest de Laurent Cogez, la complicité de Lucie Leker, la douceur de Laure Amélie Vilanova, et mes amitiés brestoises qui m'entourent au quotidien.

Je remercie mes parents, pour leur soutien indéfectible, leurs convictions, leur amour. Parce qu'ils m'ont laissée suivre mon propre chemin, à mon rythme. Merci aussi pour leur relecture, et parce qu'ils ne sont pas pour rien dans les idées que je défends ici. Je pense à mon Papou, ancien instituteur qui serait si heureux de pouvoir assister à la soutenance de sa petite-fille. Et puis évidemment, il y a mon frère, Antoine. Être sa grande soeur est ma plus grande fierté.

Enfin, cette thèse n'aurait peut-être jamais été menée jusqu'à son terme sans les encouragements, la relecture et les conseils de Simon, sans nos longues discussions autour de la table basse du salon, sans sa présence essentielle, son attention et sa tendresse. Merci, pour tout ça, pour tout le reste, pour tout ce qui vient.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 7 |
| Avant-propos | 13 |
| Introduction | 17 |
| | |
| Première partie - Immersions | 29 |
| | |
| Chapitre 1. Etat des lieux | 31 |
| | |
| 1. Chemin de la recherche | 33 |
| 1. 1. Vers une non-méthode..... | 33 |
| 1. 2. Une recherche-action ?..... | 35 |
| 1. 3. La posture de praticienne-chercheuse et l'immersion..... | 37 |
| | |
| 2. Une brève histoire des conservatoires et textes cadres | 40 |
| 2. 1. Un fonctionnement bien ancré..... | 40 |
| 2. 2. Textes cadres..... | 42 |
| 2. 3. Malaise dans les conservatoires ?..... | 45 |
| | |
| 3. Expérience personnelle | 50 |
| 3. 1. En tant qu'élève..... | 50 |
| 3. 2. En tant qu'enseignante..... | 52 |
| 3. 2. a - Expérience pédagogique actuelle..... | 52 |
| 3. 2. b - Projet pédagogique..... | 53 |
| 3. 2. c - Et dans les faits ?..... | 57 |
| | |
| 4. Une certaine vision du monde | 62 |
| 4. 1. Les convivialistes..... | 62 |
| 4. 2. Un détour par <i>La Convivialité</i> | 65 |
| 4. 3. Les quatre grands principes du convivialisme dans l'enseignement musical..... | 69 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 2. <i>El Sistema</i>, Venezuela : un milieu convivial | 73 |
| 1. Rencontre en France avec des dispositifs inspirés de <i>El Sistema</i> | 75 |
| 1. 1. <i>El Sistema</i>, encensé et critiqué | 75 |
| 1. 2. Passeurs d'arts | 78 |
| 1. 2. a - Présentation de Passeurs d'arts..... | 79 |
| 1. 2. b - L'orchestre « sauve »..... | 82 |
| 1. 2. c - Le déroulement des cours..... | 83 |
| 1. 3. Démon | 85 |
| 1. 3. a - Présentation de Démon et démocratisation culturelle..... | 85 |
| 1. 3. b - Compte-rendu de l'entretien avec le responsable pédagogique de Démon..... | 88 |
| 1. 3. c - Réunion au CRR de Brest..... | 90 |
| 1. 3. d - Quel regard sur ce dispositif ?..... | 92 |
| 1. 4. <i>El Sistema</i> | 93 |
| 1. 4. a - Introduction à la présentation de <i>El Sistema</i> | 93 |
| 1. 4. b - <i>El Sistema</i> en pleine crise au Venezuela..... | 96 |
| 2. Journal de bord | 104 |
| 3. Bilan et questionnements | 105 |
| 3. 1. Le retour | 115 |
| 3. 2. Un autre rapport au temps | 117 |
| Chapitre 3. <i>Big Noise</i>, Ecosse : l'expérience d'une autre organisation temporelle | 121 |
| 1. <i>Big Noise</i>, Ecosse | 123 |
| 1. 1. Du Venezuela à l'Ecosse | 123 |
| 1. 2. Présentation de <i>Big Noise</i> | 124 |
| 2. Journal de bord | 127 |
| 2. 1. <i>Big Noise</i> Raploch (Stirling) – du Lundi 18 au Jeudi 21 Juillet 2016 | 127 |
| 2. 2. <i>Big Noise</i> Govanhill (Glasgow) – Du Lundi 25 au Jeudi 28 Juillet 2016 | 132 |
| 3. Bilan et questionnements | 139 |
| 3. 1. Faire partie d'un tout | 139 |
| 3. 2. Le cercle convivial | 140 |
| 3. 3. Pratiques musicales et pédagogiques : l'improvisation et la pédagogie Dalcroze | 143 |
| 3. 3. a - Orchestre symphonique et improvisation dirigée..... | 143 |
| 3. 3. b - La pédagogie Dalcroze..... | 144 |
| 3. 4. Une calendarité souple | 146 |
| 4. Organisation temporelle et temporalités de la musique | 150 |
| 4. 1. Distinction | 150 |

| | |
|--|----------------|
| 4. 2. Pour du temps disponible..... | 152 |
| 5. Accélération du temps et expérience..... | 156 |
| 5. 1. Sur le manque d'appropriation du temps..... | 156 |
| 5. 2. Qu'est-ce que vivre une expérience ? | 157 |
| 6. Ouvrir le temps..... | 159 |
| 6. 1. Le présentisme..... | 159 |
| 6. 2. L'exemple des Zapatistes du Chiapas (Mexique)..... | 162 |
| 6. 3. La capacité à agir pour soi et pour la société | 164 |
| 6. 3. a - Individuation et émancipation | 164 |
| 6. 3. b - Autonomie et émancipation..... | 167 |
| 6. 4. Faire advenir du temps pour soi, une responsabilité de l'enseignant ?..... | 168 |
| Deuxième partie - Entre discordance et harmonie..... | 171 |

Chapitre 4. Quel rapport au temps ?..... 173

| | |
|---|------------|
| 1. Tentative de définition | 175 |
| 1. 1. Le temps existe-t-il ?..... | 176 |
| 1. 2. Le temps physique | 179 |
| 1.3. Un temps plus subjectif..... | 182 |
| 2. Une critique du temps comme organisation..... | 186 |
| 2. 1. L'organisation temporelle..... | 186 |
| 2. 2. La temporalisation | 189 |
| 3. Une manipulation du temps à notre détriment | 191 |
| 3. 1. Vers un effacement des différenciations..... | 191 |
| 3. 2. Vers d'autres potentiels..... | 195 |
| 3. 2. a - Défaire la tyrannie du présent..... | 195 |
| 3. 2. b - Les potentiels du temps | 199 |
| 3. 2. c - La résonance | 202 |

Chapitre 5 : Les temporalités de la musique..... 205

| | |
|---|------------|
| 1. Du temps pour soi..... | 207 |
| 1. 1. Temps et émancipation | 207 |
| 1. 1. a - Le temps que nous vivons..... | 207 |
| 1. 1. b - Créer des écarts..... | 209 |
| 1. 2. Ethique de soi..... | 212 |
| 1. 2. a - Le courage d'être soi et la désobéissance civile..... | 213 |
| 1. 2. b - Des pratiques..... | 218 |
| 1. 3. Un geste qui prend du temps..... | 222 |

| | |
|--|-----|
| 2. La musique comme pratique temporelle | 226 |
| 2. 1. Le temps et la musique, regards philosophiques | 226 |
| <u>2. 1. a - Musique et temporalisation</u> | 226 |
| <u>2. 1. b - Bergson / Bachelard : la durée et l'instant</u> | 230 |
| 2. 2. L'idiorrythmie | 235 |
| <u>2. 2. a - Le fantasme de Roland Barthes</u> | 235 |
| <u>2. 2. b - Regards contemporains sur l'idiorrythmie</u> | 238 |
| <u>2. 2. c - Pouvoir, musique et idiorrythmie</u> | 247 |

Chapitre 6 : Quelles pratiques de la musique, contre l'homogénéisation du temps ?

251

| | |
|--|-----|
| 1. Le Jeu d'orchestre, orchestre participatif en détenteion | 253 |
| 1. 1. Des contraintes maximales de temps et d'espaces de ce milieu | 253 |
| <u>1. 1. a - Instaurer la discipline</u> | 253 |
| <u>1. 1. b - Présentation du Jeu d'orchestre</u> | 257 |
| <u>1. 1. c - Le milieu carcéral</u> | 258 |
| 1. 2. Création d'un écart par l'orchestre | 261 |
| 2. Paroles de compositeurs et musiciens | 265 |
| 2. 1. Contrepoint et polyrythmie | 265 |
| 2. 2. Karlheinz Stockhausen, du son au rythme | 267 |
| 2. 3. Malik Mezzadri, temps rationnel et temps irrationnel | 271 |
| <u>2. 3. a - Un détour par le temps strié et le temps lisse</u> | 272 |
| <u>2. 3. b - Le sel, le soufre et le mercure : trois ingrédients alchimiques de la musique</u> | 274 |

Chapitre 7. Qu'est-ce qu'enseigner la musique ?

279

| | |
|--|-----|
| 1. La musique comme pratique temporelle et relationnelle | 281 |
| 1. 1. Disponibilité et imprévisibilité | 281 |
| <u>1. 1. a - Une éducation sans instruction</u> | 282 |
| <u>1. 1. b - Une éducation dans le monde</u> | 287 |
| <u>1. 1. c - L'accueil</u> | 291 |
| 1. 2. La résonance et l'individuation | 295 |
| <u>1. 2. a - L'entre</u> | 295 |
| <u>1. 2. b - Faire résonner l'entre</u> | 298 |
| 2. Pour une pédagogie musicale eurhythmique | 303 |
| 2. 1. Expériences menées dans des conservatoires en France, sous le prisme du rhizome | 304 |

| | |
|---|-----|
| 2. 2. Retour sur mon projet pédagogique | 308 |
| <u>2. 2. a - Considérer la musique comme une pratique de soi</u> | 309 |
| <u>2. 2. b - Permettre aux élèves d'être maîtres de leur temps</u> | 311 |
| <u>2. 2. c - Ne pas maintenir sciemment les élèves dans l'ignorance</u> | 312 |
| <u>2. 2. d - Travailler sur la qualité de l'accueil</u> | 314 |
| | |
| Conclusion | 317 |
| | |
| Bibliographie | 329 |

Avant - propos

Cette thèse est celle d'une musicienne et enseignante qui cherche, motivée par des questionnements sur son activité professionnelle et l'envie d'y réfléchir afin d'apporter une pierre à l'édifice. Je ne suis pas la seule à souhaiter amener du mouvement dans l'enseignement de la musique aujourd'hui, mais j'ai pris le parti de consacrer ce temps à la réflexion, qui était pour moi nécessaire. Je ne sais pas encore de quelle manière mon action pédagogique va en être impactée, car je travaille au sein d'un établissement, avec une équipe, et que l'on n'enseigne jamais seul. Mais j'espère pouvoir faire résonner cette recherche qui s'appuie sur mon expérience et la réalité du terrain.

J'ai travaillé sur cette thèse pendant cinq années durant lesquelles je n'ai jamais cessé mon activité professionnelle. Je donne cours à temps plein dans une école de musique du Finistère, j'encadre des mémoires d'étudiants au Cefedem de Normandie, je joue en tant que flûtiste dans plusieurs formations à Paris et à Brest. Surtout pour une question de pertinence, mais aussi pour toutes les contraintes temporelles que mon activité a engendrées, j'ai fait le choix de rédiger au fur et à mesure, d'abord comme un témoignage de ce que je vivais en tant qu'enseignante en France, et lors de mes voyages au Venezuela et en Ecosse. Puis il a fallu plusieurs mois pour laisser reposer et me lancer dans la recherche plus bibliographique, et encore plusieurs autres avant de penser à ce que je pouvais proposer, pour que ce soit à la fois nourrissant dans ma pratique et pour les collègues qui liront ce manuscrit, sans n'être jamais directif. J'ai vécu cette recherche comme plusieurs moments importants sur une durée de cinq années. L'écriture a donc naturellement suivi mon chemin de pensée. Mais je ne suis que peu revenue sur les premiers chapitres, qui restent les témoins nécessaires de mon entrée dans le processus de la recherche, qui donnent à voir le déroulement et la construction de ma pensée. Et c'est justement cela qui m'a enthousiasmée : ne pas savoir jusqu'où j'allais aller, ni par où j'allais passer.

Mon approche est multiple, car elle s'appuie sur ma pratique d'enseignante, mon vécu en tant que musicienne, ancienne élève d'un long parcours en conservatoire et maintenant professionnelle, mes années d'études universitaires, mes expériences d'ateliers artistiques, en France et en Amérique latine. C'est cette pluralité qui est au fondement de cette thèse. Lorsque l'on me demandait dans quelle discipline était ma recherche, je répondais « en pédagogie musicale », mais ce n'est pas une thèse en didactique, ni en musicologie, ni en philosophie. J'emprunte à plusieurs domaines, car ils sont pour moi totalement imbriqués, tant dans mon quotidien que dans cette thèse.

Pour toutes ces raisons, et comme dans tout travail de recherche, j'ai du faire des choix, qui seront peut-être des manques. Par exemple, je ne suis pas allée étudier de près des expériences pédagogiques au sein de conservatoires français, je n'ai pas réalisé d'entretiens avec des professeurs engagés sur des questions pédagogiques, ni avec des élèves, je n'ai pas fait d'études statistiques sur les taux d'abandon au fil des cursus. Car je voulais d'abord travailler sur le fond de ma question : pourquoi et comment notre rapport au temps peut être bousculé par la pratique de la musique et transformer notre rapport à soi et aux autres ? Je souhaite par ce travail, évidemment nourri de tant d'autres, proposer un nouvel angle d'attaque, un nouveau point d'entrée pour penser mon métier et imaginer tout ce qu'il pourrait contenir.

Mes convictions sont apparentes dans ce travail qui n'est pas conçu comme un aboutissement et auquel je n'aurais pu donner de consistance sans m'exposer de cette manière. C'est une partie du chemin que je parcours et auquel je tente de trouver du sens, pour pouvoir agir en tant que pédagogue dans le domaine musical, dans un monde que je trouve absolument révoltant. Je souhaite oeuvrer avec les moyens dont je dispose à la création d'interstices, non soumis à l'urgence temporelle, soucieux de respecter les rythmes propres de chacun.

*Le temps a deux visages, se dit Khayyam,
il a deux dimensions,
la longueur est au rythme du soleil,
l'épaisseur au rythme des passions.*

- Amin Maalouf, Samarcande

Introduction

En menant cette recherche, je souhaite mieux saisir les moyens que nous avons en tant qu'individus pour se réapproprier un rapport singulier au temps, avec les outils qui sont les miens : la musique et son enseignement. Je choisis ici volontairement le terme d'enseignement plutôt que celui de pédagogie, car il renvoie davantage au métier, à l'action qui peut être menée lorsque nous enseignons la musique. La visée me semble plus large. Tenter de penser ce qu'enseigner veut dire, et ma responsabilité en tant qu'enseignante, c'est aussi réfléchir à ce que je souhaite partager avec les élèves que je rencontre et aux raisons qui me poussent à imaginer de nouvelles manières de faire. Le monde dans lequel nous vivons est caractérisé par un capitalisme mondialisé. Où que nous allions, nous pouvons retrouver les mêmes biens de consommation, les mêmes produits culturels, qui favorisent une certaine uniformisation du monde. Si la diversité des individus peut être valorisée c'est l'inverse qui est réellement cherché et produit, et ce, dès le plus jeune âge, car nous sommes très tôt confrontés aux mêmes programmes - Stiegler parle d' « industries de programmes » pour désigner la télévision, internet, la publicité¹ - qui captent notre attention et nous rendent plus dociles, plus facilement conformés aux normes dominantes. Etienne de la Boétie, au XVI^{ème} siècle, avait déjà identifié les dérives possibles des outils de domination de son époque :

*Le théâtre, les jeux, les farces, les spectacles, les gladiateurs, les bêtes curieuses, les médailles, les tableaux et autres drogues de cette espèce étaient pour les peuples anciens les appâts de la servitude, le prix de leur liberté ravie, les outils de la tyrannie. [...] Ainsi, les peuples abrutis, trouvant beaux tous ces passe-temps, amusés d'un vain plaisir qui les éblouissait, s'habituèrent à servir [...] niaisement [...]*².

Je défends l'idée qu'une pratique de la musique peut permettre de développer un tout autre type d'attention, à la fois absolument singulier et partageable, et que son enseignement est donc

¹ B. STIEGLER, *Prendre soin, Tome 1, de la jeunesse et des générations*, Éditions Flammarion, Paris, 2008, 342 pages.

² E. De LA BOETIE, *Discours de la servitude volontaire*, première publication en 1576, Éditions mille et une nuits, Paris, 1995, pp. 31-32.

l'endroit d'une lutte contre l'homogénéité, notamment par un travail sur notre rapport au temps.

Utiliser le mot « temps » confronte à une grande complexité sémantique. Définir le temps semble intuitif, nous savons *a priori* ce qu'est le temps, mais l'expliquer revêt une toute autre dimension. Il faut d'abord comprendre le temps physique de Newton et d'Einstein, le temps philosophique de Bachelard et Bergson, de Jankélévitch. D'ailleurs, ces philosophes, et tellement d'autres, pourraient tous avoir raison, car qui peut vraiment dire ce qu'est le temps ? Je l'ai gardé pour le titre de cette thèse, car il est très évocateur, mais j'ai rajouté un pluriel afin de laisser transparaître sa complexité. Je chercherai nécessairement d'autres façons de le nommer tout au long de ce travail, pour qu'il ne soit pas réifié, mais au contraire, toujours pensé dans le rapport que nous construisons avec lui.

A ce pluriel des temps, j'ai rajouté l'adjectif « discordant ». S'il peut sous-entendre une certaine incompatibilité - la discorde signifiant le désaccord qui peut mener à la rupture - il se pose en tout cas contre l'uniformité. Discordance et harmonie sont contradictoires, mais ce que je souhaite travailler, c'est justement la recherche d'harmonie dans la discordance, dans la dissonance, que la discordance ne soit pas un frein au fait de bien vivre ensemble, et ainsi redonner du sens et de la valeur à l'hétérogénéité.

Quant à la musique, en plus d'être la pratique dont je peux parler avec le plus de légitimité, elle est souvent définie comme l'art du temps. Nombreux sont les compositeurs et les musiciens qui cherchent à bousculer notre perception régulière et métronomique du temps, en l'étirant, en jouant avec la répétition et les silences, comme le fait par exemple la flûtiste Naïssam Jalal dans son dernier album, *Quest of the invisible* : « La musique est le seul art invisible par nature. Elle entretient une relation particulière avec le temps : comme la vie, la musique est éternellement éphémère, constamment passée ou à venir »³. Le silence tient une place centrale dans les différents morceaux qui composent cet album, et le rythme répétitif, presque hypnotique, entend mener jusqu'à une forme de transe. Il n'est pas question ici d'installer l'auditeur dans un déroulé prévisible, mais au contraire, de lui proposer une forme de lâcher prise sur le découpage habituel des choses, propice à la rêverie.

³ N. JALAL, *Les sons de l'invisible*, sur le site de France Musique, à propos de son album, *Quest of the Invisible*, Les couleurs du son, 2019.

Ce jeu sur les silences n'est pas de rigueur dans notre quotidien, dans lequel, au contraire, c'est un sentiment de vitesse et d'urgence qui prédomine. Nous cherchons à vivre toujours plus fort, à augmenter nos performances, avec l'idée de réaliser de plus en plus vite nos désirs. Tout semble à portée de mains, les supermarchés débordent de biens de consommation, dont on croit toujours manquer, car la publicité nous fait croire que nous en aurions besoin. Quand notre plaisir n'est pas immédiat, nous devenons impatients, nous ressentons de la frustration. La logique du mérite permet de justifier le monde tel qu'il est : tout le monde peut être heureux s'il fait des efforts, cela dépend de chaque personne individuellement, et non de la société, ainsi « l'étranger doit mériter son séjour par des compétences utiles au pays d'accueil, l'artiste mériter des subventions publiques en s'efforçant de réunir aussi des fonds privés »⁴. Le mérite n'est plus une idée morale, liée à l'estime d'autrui. Il renvoie plutôt à la réussite individuelle, comprise dans le sens d'être utile à la société, et donc à une certaine réification des individus, qui sont jugés selon ce qu'ils pourraient y apporter, notamment économiquement. Cette recherche s'oppose au principe selon lequel le monde actuel est de toute façon ainsi, et qu'il faudrait s'y adapter. Dans notre rapport au temps se trouve une possibilité d'agir, de réagir, en essayant de se déconnecter du tout efficace. La culture, qui pourrait sembler à l'opposé de la rentabilité, pâtit pourtant de cette attente généralisée de résultats rapides.

« La société de masse [...] ne veut pas la culture, mais les loisirs et les articles offerts par l'industrie des loisirs sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres objets de consommation. Les produits nécessaires aux loisirs servent le processus vital de la société [...]. Ils servent [...] à passer le temps. » Ce temps où j'invente mon avenir disparaît au profit d'un temps tout immergé dans le présent, lui-même vidé par la déréalisation qu'il subit tant il ne ressortit pas à de l'expérience. Pour se développer, l'individuation a besoin non seulement de temps, mais de définir l'objet même de ce à quoi elle passe le temps⁵.

Les objets de consommation, dont font partie certaines productions culturelles, uniformisent notre rapport au temps, qui se fonde sur les mêmes références. Nous faisons face aux mêmes expériences en même temps, et ces expériences sont donc davantage consommées que vécues, elles s'enchaînent sans nous permettre de nous les approprier. Pour se construire en tant que personne

⁴ A. DEL REY, *Le mérite, une valeur pervertie ?*, in *Le Monde diplomatique*, Juin 2011.

⁵ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed. Gallimard, 2015, pp. 54-55, cite Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 1954, ed. Gallimard, rééd. 2002, p. 263.

singulière, il y a nécessité de faire des pauses pour synthétiser, pour imaginer, pour échanger, pour discuter, pour débattre.

Pour Stiegler, en tant qu'êtres humains mortels, nous ne constituons pas une espèce finie, mais plutôt un genre, qui n'est pas prédestiné à être ce qu'il est, n'ayant pas de qualité en soi dès le départ. Dès lors, nous sommes condamnés à rechercher sans cesse notre qualité, c'est-à-dire ce que nous allons devenir, donc à agir sur notre temporalité. Notre relation au temps est éthique, car elle participe à la construction du « je » au milieu des autres, avec le « nous ». La musique justement fait éprouver cette relation au « je » et au « nous », car elle est à la fois très intime et radicalement extérieure.

Or, entre une conscience qui écoute un objet temporel et l'objet temporel qu'elle est en train d'écouter, il y a une coïncidence de flux. Quand vous écoutez une musique, votre temps qui est en train de s'écouler coïncide avec le temps de la musique qui s'écoule et vous adoptez le temps de cette musique : votre conscience ou votre âme se soumet à des rythmes, à des rapports qu'elle peut intérioriser complètement parce qu'elle a la même structure que cette temporalité musicale⁶.

L'élasticité des temporalités, mouvantes, est perceptible par l'écoute et la pratique de la musique, qui nous fait vivre un temps singulier, hors des calendriers. Mais cela peut entraîner une dérive volontairement suscitée par les industries, qui est la synchronisation des temps de conscience. Stiegler observe que l'on tend aujourd'hui à éliminer la diachronie, c'est-à-dire la prise en compte de la désynchronisation naturelle des individus, car nous ne sommes pas tous réglés sur le même rythme. L'ensemble des « je » sont confondus dans un « on » général, qui devient une masse homogène, au lieu de former un ensemble complexe.

Se pose alors la question des moyens dont nous disposons pour créer des alternatives, pour créer des écarts dans cette société capitaliste qui nous englobe et qui nous façonne. Mais ce n'est pas facile, comme le soulignait déjà George Orwell, qui nomme la difficulté à accorder son mode de vie avec ses convictions : à l'envie de revenir à un mode de vie plus simple, se heurte son confort quotidien⁷. C'est un sentiment que je partage. Critiquant par exemple la connexion sans pause

⁶ B. STIEGLER, *Les instruments de la musique du nous*, in *La musique à l'esprit, Enjeux éthiques du phénomène musical*, sous la direction de Jean DURING, pp. 21-34.

⁷ G. ORWELL, *Le Quai de Wigan* (1973), ed. Ivrea, Paris, 2010.

induite par nos téléphones connectés, et donc la sensation de devoir répondre toujours plus rapidement même pendant les moments de repos, je n'ai pas encore opté pour un retour vers un mobile ne servant qu'à passer des appels. Nous sommes enveloppés dans un confort, que Frédéric Lordon appelle le « saisissement moelleux des corps »⁸, dont beaucoup d'aspects nous contrarient ; mais nous devrions nous contrarier nous-mêmes pour les remettre en question, et notre corps, qui a intégré des manières d'être et des gestes, n'y est pas préparé.

*L'émancipation tire son origine du refus d'un état de fait ; elle désigne, comme telle, un mouvement par lequel s'ouvrent un temps et un espace irréductibles au temps et à l'espace naturels. Elle fait, en d'autres termes, échapper à la répétition sur place du même [...]*⁹.

L'émancipation est définie comme mouvement, comme un processus. Mais il ne suffit pas de se poser contre, de revendiquer un changement, ni que la démarche reste théorique, le mouvement émancipateur implique de joindre les actes à la parole, en rompant avec les repères qui étaient en place.

Des initiatives existent, dans les communautés autogérées par exemple, ou les ZAD (zone à défendre) comme celle imaginée par les opposants à la construction de l'aéroport de Notre-Dame-des-Landes. Un autre rapport à l'espace et au temps s'y développe. Mais tous ces « décrochages individuels »¹⁰ peuvent-ils entraîner un renversement de l'ensemble, par l'ensemble ? Frédéric Lordon en doute, et soulève deux limites. Tout d'abord, la création de ces communautés répond à des besoins spécifiques à un endroit donné, et ne peuvent être valables pour tous. De plus, si le phénomène se répand, la juxtaposition n'engendrera pas leur coexistence, des tensions seront inévitables selon les raisons pour lesquelles chacune d'entre elles existe. Pour espérer un renversement, il faut penser une restructuration, une nouvelle forme politique complète, même si Lordon reconnaît que « ça cède d'abord en silence dans les têtes, et l'épidémie de désertions se

⁸ F. LORDON, *La révolution n'est pas un pique-nique*, communication au colloque "Penser l'émancipation" organisé à l'Université de Paris Ouest Nanterre du 19 au 22 février 2014.

⁹ M. CHARMILLOT, *Finalité émancipatrice de la connaissance et responsabilité*, in *Connaissance et émancipation, dualismes, tensions, politique*. Sous la dir. Maryonne Chamillot, Caroline Dayet, Marie-Noëlle Schurmans, ed. L'Harmattan, 2016, p. 101.

¹⁰ F. LORDON, *Et la ZAD sauvera le monde*, Article paru dans le Monde diplomatique, octobre 2019.

répand d'autant plus vite qu'abondent les exemples alentour »¹¹.

Je reconnais les limites que représentent les initiatives isolées, mais je crois à l'impact que peut avoir notre action sur le milieu dans lequel on vit. Nous sommes toujours dans quelque chose, dont nous faisons partie, et au sein duquel notre corps, qui a une enveloppe finie, évolue. Ce milieu qui nous contient change en permanence, et il nous définit, il nous transforme. Nous pensons et nous agissons différemment selon l'endroit dans lequel nous nous trouvons. Discuter avec une personne ou avec une autre nous met dans un état particulier. En tant qu'artiste, nous pouvons penser à qui l'on s'adresse, dans quel endroit nous sommes, et à quel moment¹².

[...] se mettre à l'écoute de sa propre pulsation interne comme celle de la ville avec ses harmonies et ses dissonances implique de faire dialoguer deux sortes de rythmes : les rythmes du soi (tournés vers la vie privée) et les rythmes de l'autre (tournés vers l'extérieur). Les deux cependant ne sont pas séparés, et tendent vers un équilibre qui varie suivant les lieux¹³.

Plus spécifiquement, en tant que musicien-ne, nous pouvons créer un milieu spécifique lorsque nous jouons, fondé sur une perception nouvelle du temps. La contrebassiste et improvisatrice Joëlle Léandre défend cette idée¹⁴. Pour elle, la vie balance toujours entre des moments de tension et des moments de relâchement. De même, le discours musical se construit en grande partie sur ce principe d'alternance. La musique en train d'être jouée peut donc permettre une expérience particulière de la durée, et la dramaturgie musicale, ou dramaturgie sonore, relève justement du temps qui s'écoule, des tensions et détentes dans le son. Choisir une organisation des sons n'est pas anodin, car chacun d'entre eux va avoir une attirance, va tendre vers le suivant, va grossir, va disparaître, on parle d'ailleurs de la profondeur du son, du corps du son. Lorsque l'on projette des sons, une narration se fait. « C'est le processus de vivre, de la vie même », souligne Léandre. Dans notre vie quotidienne, nous avons chacun un tempo, un rythme propre, qui va parfois

¹¹ F. LORDON, article cité.

¹² J. DESPREZ, entretien réalisé par Raphaëlle Tchamitchian, Hors-série, émission « diagonale sonore », le 20 avril 2015.

¹³ M-P. LASSUS, *La musique : art de l'aurore. A l'écoute des villes d'ombre du théâtre de sens*, ed. L'Harmattan, 2014, p. 74.

¹⁴ J. LEANDRE, entretien réalisé par Raphaëlle Tchamitchian, Hors-série, émission « diagonale sonore », le 19 janvier 2015.

être modifié par un évènement imprévu, qui bouge, qui suit nos mouvements, mais auquel nous retournons. C'est l'image de la respiration naturelle.

Gilles Deleuze a travaillé sur cette notion de rythme, qui n'est ni la mesure ni la pulsation dont découle un temps homogène. Du rythme au contraire naît un espace-temps hétérogène. La mesure reproduit, alors que le rythme produit de la différence.

Considérons [...] la répétition d'un motif de décoration : une figure se trouve reproduite sous un concept absolument identique... Mais, en réalité, l'artiste ne procède pas ainsi. Il ne juxtapose pas des exemplaires de la figure, il combine chaque fois un élément d'un exemplaire avec un autre élément d'un exemplaire suivant. Il introduit dans le processus dynamique de la construction un déséquilibre, une instabilité, une dissymétrie, une sorte de béance qui ne seront conjurés que dans l'effet total¹⁵.

Le rythme n'est pas seulement la métrique, et les interprètes vont pouvoir en jouer, avec des retards, des anticipations, des ralentissements, des accélérations... Ils créent des écarts par rapport à ce qui est attendu. Et je pense que c'est bien la création de ces écarts, de ces interstices, qui vont pouvoir venir interroger l'organisation temporelle imposée par notre société et critiquée précédemment.

Ce temps, ou peut-être plutôt ces temporalités qui nous constituent chacun en tant qu'individu sont contraintes par une organisation stricte dès notre plus jeune âge, notamment dans les institutions scolaires, qui imposent un contrôle des corps par un rythme uniforme. Les emplois du temps en sont le symbole le plus fort. La journée est découpée en petites unités temporelles, lors desquelles sont fixés les mêmes objectifs pour tous, sur la même durée. Pourtant, ne pas prévoir un déroulé figé à l'avance peut permettre de laisser advenir des choses que l'on ne soupçonnait pas. C'est ce que pense Célestin Freinet, qui pour parler de pédagogie, prend l'exemple d'un boulanger, qui continue de faire sa tournée de distribution de pain à dos d'âne alors que les premières automobiles apparaissent.

¹⁵ G. DELEUZE, *Différence et répétition*, ed. PUF, 2011, p. 31.

Naturellement, vous qui êtes habitués à rouler en auto, pour retrouver, en rentrant chez vous, une radio qui vous embarque en pensée pour de nouveaux voyages, vous jugez que ce doit être mortel de rester ainsi, de si longues heures, en tête-à-tête avec soi-même. Mais le temps vous est-il donc une si lourde charge que votre seul but semble être de « le tuer » pour courir en vain à la poursuite d'une vie qui passe ? Moi, je suis en paix avec moi-même ; je trouve que chaque heure du jour a son intérêt et sa figure, que chaque paysage, chaque aspect des individus ont leur charme. Et quand j'arrive de ma tournée, que je mets pied à terre en renvoyant ma monture, je me sens l'âme satisfaite, un peu plus riche même qu'au départ¹⁶.

Le pain était autrefois cuit dans un four communal, puis partagé entre tous les habitants du village et des villages avoisinants. Au début du XXème siècle, les fours modernes chauffés au pétrole les remplacent, et chacun peut se procurer le sien. Les gestes spécifiques à la cuisson du pain dans les vieux fours disparaissent, de même que le principe de se déplacer pour partager ce qui avait été fabriqué à l'intention de tous. Par cette histoire, Freinet déplore les « rythmes disparus » et la recherche d'efficacité au détriment du temps pour soi, du temps qui n'attend pas que quelque chose se passe. C'est pour lui une manière de critiquer un certain mode de transmission, uniforme, qui valorise un rendu attendu plutôt que le processus.

Le propos n'est pas de défendre une pédagogie qui serait totalement improvisée, dans laquelle l'enseignant n'anticiperait aucun chemin, mais plutôt de rendre possible une multitude de chemins, de bifurcations, et cela demande justement à la fois une préparation en amont pour pouvoir rebondir sur chaque nouvelle proposition, et une grande disponibilité, pour laisser la place à l'imprévisible. C'est bien à la posture de l'enseignant que mène ma réflexion, et je peux maintenant m'interroger sur la pertinence du terme « enseigner » dont l'étymologie latine signifie « signaler, désigner »¹⁷, et qui désigne donc le fait d'indiquer, de faire connaître, de manière précise. Celui de « pédagogue » pourrait être plus approprié, car il suppose un champ d'action plus large que celui de la transmission d'un savoir. Son étymologie grecque avait une connotation négative, car elle désignait l'esclave « chargé de conduire les enfants à l'école », le « précepteur d'un enfant », celui « qui conduit des enfants »¹⁸. Cette idée de conduite amène une dimension plus sociale, le

¹⁶ C. FREINET, *Oeuvres pédagogiques I*, ed du Seuil, 1994, p. 63.

¹⁷ Etymologie du terme « enseigner » sur le site du CNRTL.

¹⁸ Etymologie du terme « pédagogue » sur le site du CNRTL.

pédagogue serait davantage un accompagnateur, qui est auprès de l'enfant et qui lui montre le chemin de l'école. Finalement, cela qui désigne, qui « enseigne » est peut-être aussi intéressant : il signale, mais peut laisser l'élève faire son propre chemin pour y arriver.

Enseigner, c'est-à-dire, étymologiquement, "faire signe", ce n'est jamais inculquer, communiquer, transmettre une information dont l'auditeur serait "vierge". Enseigner c'est indiquer seulement vers où porter son regard de telle manière que le savoir vienne intérieurement, c'est-à-dire revienne à la conscience de celui qui en perçoit le signal. L'enseignant ne transmet pas, il éveille¹⁹.

Je garderai donc le plus souvent l'appellation « enseignant ». Les mots ont un sens qu'ils perpétuent à chaque fois que nous les utilisons. Ici c'est davantage la posture de cette figure qui m'importe, quel que soit le nom qui lui est donné, et j'ai donc choisi d'utiliser le terme le plus communément utilisé (avec celui de « professeur ») et qui me paraît le plus évocateur, le plus naturel. De même pour les désignations « conservatoire », et « écoles de musique », qui seront utilisées indifféremment tout au long de ce travail, car elles désignent de la même manière une institution d'enseignement de la musique, et présentent des problématiques similaires par rapport à la prise en compte des rythmes propres de chacun, dans un milieu commun.

« Qu'est-ce que la connaissance si ce n'est un voyage dans le temps? »²⁰ demande Cynthia Fleury. Ce voyage dans le temps peut prendre plusieurs significations. La première, peut-être la plus évidente, est que nous apprenons le plus souvent des savoirs, des pratiques, qui nous sont antérieures, qui nous préexistent. Par exemple, lorsque nous jouons un morceau de musique, cette musique a déjà été écrite, a sans doute déjà été jouée et enregistrée. Et même lorsqu'un musicien improvise, il joue nécessairement à partir de sa culture, de son histoire son histoire, de son passé, donc dans un certain rapport au temps. La seconde signification renvoie pour moi à la responsabilité que nous avons en tant qu'enseignants à étirer le temps, à ouvrir le temps, pour laisser apparaître les prémisses de l'individuation, de l'émergence des singularités propres à chacun des élèves que nous rencontrons.

¹⁹ B. JOLIBERT, *Introduction in Le maître (De Magistro)*, Saint-Augustin, ed. Klincksieck, p.17. Cité par Marie-Pierre Lassus, *Le non-savoir : paradigme de connaissance*, ed. EME, p. 248.

²⁰ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed. Gallimard, 2015, p.189.

C'est ce que j'ai observé lors de mon séjour de six mois au Venezuela, au sein des orchestres à vocation sociale de *El Sistema*, une fondation d'Etat qui existe depuis 1973. La pratique collective est à la base de la pratique musicale, et chaque membre de l'ensemble est considéré comme indispensable. Chacun y est responsable de tous, mais aussi de la musique qui est jouée. Cette double responsabilité prédomine sur tout le reste, les musiciens sont prêts à prendre le temps nécessaire et à se jouer d'un emploi du temps trop contraignant, pour la musique.

J'ai ensuite passé deux semaines dans les centres *Big Noise* en Ecosse, qui s'inspirent du modèle vénézuélien pour l'adapter aux enfants avec lesquels ils travaillent, le contexte social étant très différent dans ces deux pays. En Ecosse vont se rencontrer la flexibilité dans le découpage du temps, et un travail plus organique de la musique. Le rapport au temps n'y est plus quantitatif - faire le plus de choses dans le moins de temps possible - mais qualitatif, c'est-à-dire qu'une réflexion est toujours en cours sur ce qui est en train de se jouer pour chaque enfant, dans le groupe, par la musique.

A l'issue de ces expériences, les questionnements qui sont au fondement de cette recherche ont pu être formulés : dans quelle mesure la pratique de la musique peut-elle modifier notre rapport au temps et ainsi aux autres et au monde, dans une visée à la fois éthique et politique ? Si la musique influe sur notre perception du temps en permettant aux rythmes propres de chacun de s'exprimer, l'enseignant en école de musique peut-il avoir un rôle à jouer dans l'émergence de ces rythmes singuliers, contre l'homogénéité du temps dominant ?

La première partie, intitulée « Immersions » sera consacrée à une mise en perspective de mes expériences d'enseignante et de musicienne, et à l'émergence de la réflexion sur la nécessité et la possibilité de travailler notre rapport au temps, notamment par la pratique musicale. Le premier chapitre se présentera comme un état des lieux non exhaustif de l'enseignement de la musique en France, à travers une analyse de mon propre parcours que je ferai dialoguer avec les principes convivialistes. Le deuxième chapitre reviendra sur mon séjour de six mois au Venezuela, au sein de *El Sistema*, qui a été le temps véritable de l'apparition de mon sujet de recherche. Je tenterai de rendre compte de la temporalité si particulière qui est vécue par les musiciens des orchestres, et je commencerai à m'interroger sur l'impact de la musique, et de son enseignement, dans notre perception du temps. Dans le troisième chapitre, après un retour sur mon séjour en Ecosse au sein de *Big Noise*, seront proposées à partir de l'ensemble de ces récits, deux approches de notre rapport

au temps, que sont le temps comme « organisation temporelle » et « les temporalités de la musique ». Ces deux approches seront pensées en lien dans toute la suite de ce travail, l'une ne pouvant être questionnée sans venir bousculer l'autre.

La seconde partie, « Entre discordance et harmonie », questionnera les moyens dont nous disposons, en tant qu'enseignants de la musique, pour valoriser l'émergence des rythmes singuliers, dans une visée d'individuation de soi et des autres, en créant des interstices par rapport aux fonctionnements très normés de notre société. J'ai volontairement numéroté les chapitres suivants dans la suite des précédents, car cette deuxième partie n'est pas un nouveau départ, elle découle de la première. Dans le quatrième chapitre, je m'intéresserai à la fonction du temps comme outil d'organisation, comme régulation et synchronisation des flux humains, au profit de la productivité, et au détriment de la polyrythmie propre à notre monde. Le cinquième chapitre proposera justement de travailler sur cette polyrythmie par la musique, en considérant cette dernière comme une pratique « idiorrythmique », c'est-à-dire qui permet à la fois de se concentrer sur nos rythmes individuels, et de les accorder pour vivre ensemble. Le sixième chapitre présentera des démarches de musiciens et de compositeurs qui ont cherché, et qui cherchent toujours, à bousculer notre rapport au temps, à brouiller le temps métronomique pour valoriser le *rhuthmos*, le mouvement de la musique qui est proche de celui de la vie même. Enfin, dans le septième et dernier chapitre, c'est notre posture en tant qu'enseignants qui sera interrogée, et la possibilité de repenser ensemble l'organisation temporelle et l'expression des temporalités subjectives de chacun. Il ne s'agira plus de suivre une ligne, mais plutôt d'autoriser tous les déploiements possibles pour créer un milieu commun respectueux des rythmes de chacun, et créateur de nouveaux imaginaires quant au vivre ensemble.

L'instant indétectable par la foule peut être une éternité pour soi. C'est de ce temps ressenti, absolument hétérogène, dont il va être question ici, de notre rapport au temps, qui est multiple dans son vécu, et dans sa réception. Reconnaître cette hétérogénéité permet d'ouvrir de nouveaux potentiels dans notre rapport aux autres et au monde, en stoppant notre course contre la montre qui organise et qui structure nos vies selon des normes d'efficacité qui nous sont extérieures. Il s'agit de valoriser à la fois le temps disponible, long, et le temps imprévisible, l'instant qui jaillit. Je pense ne pas prendre trop de risque en écrivant que nous avons le plus souvent la sensation d'être poussés par le temps, alors que cela devrait probablement être le contraire pour vivre ensemble dans une même société, dans laquelle seraient respectés et valorisés les rythmes propres de chacun.

Cet écrit est un cheminement en cours, duquel ne surgissent pas de réponses, mais plutôt des idées, des pistes, des connexions, que chacun pourra saisir s'il le souhaite. J'ai tenté de croiser mon expérience personnelle en France, au Venezuela et en Ecosse avec les pensées d'auteurs philosophes, scientifiques, musicologues ou pédagogues, sans arrêter de principes fermés. La difficulté était à cet endroit-là, de trouver la juste distance entre mon vécu en tant que musicienne et enseignante en école de musique, et un apport plus théorique, car ma réflexion se veut ancrée dans la réalité pour défendre des valeurs dans l'acte pédagogique, sans devenir préceptes ni leçons. Il s'agissait avant tout de penser cette pratique, pour ensuite pouvoir pratiquer cette pensée, dans un constant aller-retour.

« Connaître et se connaître impliquent d'être en risque²¹ » annonce Cynthia Fleury, car il faut accepter de se décentrer, pour laisser apparaître des horizons alternatifs potentiels, et de ne pas en savoir l'issue à l'avance, qui ne sera pas nécessairement satisfaisante dès le premier essai.

*Chaque instant
est un nouveau visage
et se vide
l'instant après²²*

²¹ C. FLEURY, *op. cit.*, p. 35.

²² H. MESCHONNIC, *Infiniment à venir*, suivi de *Pour le poème et par le poème*, ed. Arfuyen, 2017, p. 20.

Première partie

Immersions

Chapitre 1.

Etat des lieux

1. Chemin de la recherche

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me semble essentiel de développer ma méthode - ou plutôt le chemin que j'emprunte, car toute ma réflexion part de mon expérience personnelle, se développe par des expériences concrètes, que j'appelle des immersions, qui se nourrissent de mes lectures. Il me faut donc assumer l'aspect très subjectif du point de départ, vers une objectivation pour la recherche : je souhaite être à la fois actrice et auteure de ce travail.

1. 1. Vers une non-méthode

Il me semble que le terme de méthode n'est pas le plus adapté à cette recherche. La méthode peut sous-entendre que la destination à atteindre est déjà toute définie, et que l'on emploie une méthode pour y parvenir. Or, pour ce travail, le chemin est beaucoup plus sinueux : j'ai défini un sujet de recherche à partir de mes expériences en France, qui s'est trouvé modifié pendant mes expériences au Venezuela et en Ecosse, où il était impossible d'anticiper ce que j'allais y observer et y vivre. Après ces immersions, un nouveau sujet s'est dessiné, et ma recherche bibliographique est allée dans ce sens. A l'heure où j'écris ces lignes, je ne sais pas encore où j'arriverai : à la rédaction d'un nouveau projet pédagogique ? À l'énoncé de pistes pédagogiques ? Au désir d'aller présenter mon travail devant des professionnels pour leur donner l'envie d'agir ? À m'investir moi-même dans la création d'un établissement d'enseignement artistique alternatif, persuadée que l'inertie des institutions est trop forte ? Je ne saurais le dire dès maintenant. Et c'est exactement cela qui me motive dans ce travail : en lisant un ouvrage, parfois, ma propre pensée s'en retrouve éclairée et peut prendre un nouveau virage, imprévu car imprévisible. Si je cherchais à prouver quelque chose, cette recherche me paraîtrait beaucoup moins stimulante. Roland Barthes, dans ses cours et

séminaires au Collège de France (1976-1977), autour de l'interrogation « Comment vivre ensemble », revendique « une recherche en train de se faire²³. »

Il reprend une opposition faite par Nietzsche, qui a été révélée par Gilles Deleuze, entre méthode et culture, qu'il nomme aussi « paideia », mot grec qui renvoie à l'éducation des enfants, à la formation. Ses cours sont retranscrits sous forme de notes, que je cite ici tels quels :

Méthode : « une bonne volonté de penseur », une « décision préméditée », moyen droit, délibérément choisi pour obtenir un résultat voulu. -> Méthode : fétichiser le but comme lieu privilégié, au détriment d'autres lieux possibles. ≠ Paideia : tracé excentrique de possibilités, tituber entre des blocs de savoir. Evidemment, ici, on ne s'est pas placé du côté de la méthode, mais du côté de la paideia, ou pour le dire plus prudemment (et provisoirement) du côté de la non-méthode. Ça veut dire qu'on change de psychisme, on opte pour une psyché contre une autre. Méthode = psychisme phallique d'attaque et de protection (« volonté », « décision », « préméditation », « aller droit », etc.) ≠ Non-méthode : psychisme du voyage, de la mutation extrême (papillonnage, butinage). On ne poursuit pas un chemin, on expose au fur et à mesure ce qu'on a trouvé²⁴.

La non-méthode ne signifie pas que rien n'est pensé en amont et Roland Barthes parle pendant ses cours tour à tour de traits, de protocoles, ou d'écouter les « forces », les différences. Mais rien n'est anticipé, il n'entend pas prouver un résultat. Autour de la question du « vivre ensemble », il amorce une réflexion sur le fantasme, puis sur son propre fantasme, l'idiorythmie²⁵, en se permettant toutes les digressions qu'il souhaite.

Il en va en quelque sorte de même dans ce travail : je pensais initialement travailler sur les orchestres à vocation sociale, et voir pourquoi et comment l'enseignement au sein des conservatoires pourrait s'en inspirer. Lors de mon voyage au Venezuela, pourtant effectué dans ce but, j'ai eu l'intuition de penser en relation notre perception du temps et la transmission de la musique. Ma bibliographie s'est élargie, ma recherche s'est transformée, elle a muté, et c'est de mon cheminement au fur et à mesure que je rends compte sans avancer de pronostics sur un quelconque résultat.

²³ R. BARTHES, *Comment vivre ensemble*, cours et séminaires au Collège de France (1976-1977), texte établi par Claude Coste, collection traces écrites, ed Seuil, 2002, p. 53.

²⁴ *Ibid.*, p. 180.

²⁵ L'idiorythmie sera abordée en détail dans la suite de ce travail.

Cependant cette recherche répond à un questionnement sur l'enseignement musical aujourd'hui, dans les circonstances de notre monde actuel, pour proposer un autre positionnement de l'enseignant et donc une pédagogie musicale alternative au modèle dominant : est-ce une recherche-action ?

1. 2. Une recherche-action ?

Il s'agit là d'une fausse question, à laquelle je peux tout de suite répondre négativement si je me réfère à la définition donnée par Gilles Monceau, professeur des universités en sciences de l'éducation :

Au sens courant, en France, la recherche-action est par définition un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs²⁶.

Je ne peux définir ma démarche de « recherche-action » car je l'ai menée de manière autonome : j'en ai défini moi-même les contours, il ne s'agit pas d'une demande de la part de professionnels, elle n'a pas été menée en collaboration même si elle n'aurait pu avoir lieu sans le collectif de l'orchestre pendant les différentes périodes d'immersion. Et pourtant le lien entre recherche et pratique professionnelle est extrêmement fort, et je me retrouve dans la nécessité de poser un regard réflexif sur ma pratique professionnelle, afin de proposer des remédiations concrètes, avec des visées plus larges et émancipatrices.

Trois catégories de recherches-actions sont relevées par Bruno Bourassa, professeur de sciences de l'orientation au Québec, tout en admettant qu'elles sont très fréquemment appelées à s'entremêler.

²⁶ G. MONCEAU, *La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels*, in Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance*, ed Presses de l'EHESP, 2015, p. 21.

Les recherches-actions techniques s'attachent à la création et l'application de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes ou de nouvelles stratégies d'intervention. Ces recherches sont davantage centrées sur la résolution de problèmes. [...] Les recherches-actions pratiques s'intéressent plutôt à la compréhension et à la transformation des pratiques. Le travail est la plupart du temps centré sur l'étude des représentations, les manières de faire et le développement personnel et professionnel des praticiens. [...] Enfin, et comme son nom l'indique, les recherches-actions critiques/émancipatrices ont pour principales ambitions le développement de la pensée critique et de la conscientisation, afin de déceler et de clarifier les enjeux complexes souvent rattachés aux rapports de pouvoir dans les groupes, les organisations, les sociétés et aux effets oppressants et aliénants d'idéologies dominantes plus ou moins explicites²⁷.

Ma démarche se situe à une sorte de croisement de ces trois catégories de recherches-actions, même si l'approche décrite comme « pratique » semble plus appropriée que l'approche « technique ». Il serait ambitieux de vouloir résoudre des problèmes en proposant de nouveaux « programmes » dans le cadre du métier d'enseignant de la musique, qui peut justement profiter d'un cadre plus souple que dans de nombreuses autres professions davantage à la recherche de résultats. Lors de mes différentes expériences, j'ai décelé des aspects de l'enseignement musical que j'identifiais comme étant critiquables, comme par exemple un travail en équipe souvent encouragé mais finalement peu pratiqué, le fait que les élèves n'avaient pas l'air de bien savoir pourquoi ils étaient là, ou encore une forme de facilité dans le métier qui consiste à reproduire les schémas d'apprentissage vécus par les enseignants. J'insiste sur le fait que ces constats ont été faits dans un premier temps dans le cadre de mon propre parcours professionnel. Ma volonté de proposition d'alternatives se situe pourtant au-delà du « développement personnel et professionnel des praticiens », et la démarche de cette recherche se rapproche donc d'une recherche-action dite « critique/émancipatrice », car je me positionne contre une organisation dominante qui se veut toujours plus efficace et chronophage, pour redonner du temps disponible dans lequel chaque subjectivité puisse prendre le temps qui lui appartient, et se positionner selon ses propres critères.

²⁷ B. BOURASSA, *Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ?*, in *Les chercheurs ignorants, Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance*, ed Presses de l'EHESP, 2015, p. 32.

1. 3. La posture de praticienne - chercheuse et l'immersion

C'est dans ce même ouvrage autour de la recherche-action collaborative que je trouve une posture à laquelle je m'identifie pleinement. Nathalie Ponthier, docteure en sociologie, se nomme elle-même praticienne-chercheuse.

La recherche-action collaborative suppose la co-construction d'un projet de recherche entre chercheurs et praticiens. Praticienne-chercheuse signifie être à la fois une professionnelle et une chercheuse qui mène sa recherche dans un monde professionnel en proximité avec son domaine d'activité. La co-présence du praticien et du chercheur existe dans les activités professionnelles. Les deux postures ne sont pas alternantes et séparées, elles se vivent de manière synchrone et ensemble. Un double mouvement d'implication-distanciation animé par une pensée réflexive construit un espace dialogique qui tient ensemble deux logiques distinctes et complémentaires. [...] Mon engagement dans la recherche trouve son origine dans une réflexion et un questionnement sur ma pratique. Lors de la réalisation de ma thèse, c'est dans un double mouvement d'immersion (la réalité professionnelle quotidienne) et de distanciation (la démarche intellectuelle du chercheur) que s'est construit mon objet de recherche²⁸.

Ainsi, la spécificité de ce travail repose avant tout sur une posture particulière. C'est une pratique réflexive, c'est-à-dire basée sur une réflexion à la fois sur et dans l'action de mon activité professionnelle.

Afin de préserver un juste équilibre entre ces deux postures de praticienne et de chercheuse, qui finalement sont pensées comme une seule et même posture, j'ai adopté la démarche de l'immersion lors de mes différents terrains. Mon double statut de musicienne et de chercheuse me permettait de faire partie de, de me fondre dans, au Venezuela comme en Ecosse. C'est la démarche qui s'était imposée à moi. Pour être en capacité de me rapprocher des musiciens au Venezuela, je m'étais en effet présentée davantage comme musicienne que comme chercheuse.

²⁸ N PONTHER, *Pensée réflexive et posture de praticienne-chercheuse*, in Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance*, ed Presses de l'EHESP, 2015, p. 214.

Je cherchais à vivre de l'intérieur *El Sistema*²⁹, et c'est mon carnet de notes ainsi que des discussions informelles qui m'ont permis de prendre du recul sur mon expérience, *a posteriori*.

C'est tout naturellement que je me suis positionnée de la même manière en Ecosse, ce qui m'a permis d'ailleurs de vivre des moments hors *Big Noise*³⁰ avec les enseignants, d'être, le temps d'une semaine, pleinement intégrée à l'équipe, et donc de percevoir l'ensemble du fonctionnement, et pas seulement ce qu'on aurait pu me donner à voir. Sur un temps si court (je n'y suis restée que deux semaines, contre six mois au Venezuela) il était en effet important de prendre part pleinement à la semaine de stage, afin de ne pas seulement en effleurer la surface.

De plus, ayant travaillé en France dans un programme d'orchestres à l'école et souhaitant réaliser une étude comparative de mes différentes expériences, il me semblait intéressant de ne pas me positionner comme une observatrice extérieure, mais plutôt dans une démarche active, participative, que les écarts entre mes différentes postures (enseignante, musicienne, chercheuse) ne soient pas trop grands, et n'empêchent cette étude comparative de se réaliser. Bien que je sois consciente du fait que ma présence au Venezuela et en Ecosse n'était pas habituelle parmi le groupe de musiciens, donc pouvait engendrer des modifications dans leurs habitudes, l'immersion me semble toujours la posture la plus adéquate.

Un carnet de bord m'a permis d'écrire des remarques sur le moment, que je pouvais relire, compléter, commenter, analyser, après coup. Je n'ai pas établi de grille d'observation en amont car je ne souhaitais pas orienter mon regard avant même de découvrir chacun des lieux. Cela me permettait d'être plus réceptive aux événements qui étaient en train de se passer. S'il faut nuancer encore davantage, j'étais davantage en position de participation observante, que d'observation participante : ce qui m'importait le plus était de vivre *El Sistema* et *Big Noise* de l'intérieur, d'y prendre part, voire pendant les six mois passés au Venezuela, d'en faire partie le temps de mon séjour.

J'envisage donc cette écriture comme une recherche permanente, un récit qui rend compte de ma réflexion au fur et à mesure. De ce point de vue là, l'ouvrage d'Esteban Buch, *Trauermarsch, L'orchestre de Paris dans l'Argentine de la dictature*³¹ m'a beaucoup intéressée tant pour

²⁹ *El Sistema* est un programme d'éducation sociale par la musique au Venezuela, qui sera présenté dans le deuxième chapitre de cette partie « Immersion ».

³⁰ *Big Noise* est un programme d'éducation sociale par la musique en Ecosse, inspiré du modèle vénézuélien. Il sera présenté dans le troisième chapitre de cette partie.

³¹ E. BUCH, *Trauermarsch, L'orchestre de Paris dans l'Argentine de la dictature*, ed. Seuil, 2016.

l'imbrication de l'histoire personnelle dans la grande histoire, que pour l'organisation même de son écriture. Le texte est divisé en trois grandes parties, qui correspondent chacune à une durée. La première partie raconte *une semaine* : le temps du séjour de l'Orchestre de Paris à Buenos Aires en juillet 1980. La seconde partie raconte *une heure* : le temps d'exécution de la *Cinquième Symphonie* de Gustav Mahler qui a été jouée par l'Orchestre de Paris et ovationnée par le public. La troisième partie raconte *trente-six ans* : le temps qui s'est écoulé depuis cet épisode, un temps de vie qui est raconté par Esteban Buch, qui n'est plus seulement auteur, mais acteur du récit. Ces trois parties représentent pourtant chacune un temps de lecture similaire³², et les différents chapitres posent, malgré les contextes et les temporalités différentes, la même question des « significations politiques de la musique »³³.

Cet exemple me semble faire lien avec mon propre travail pour deux raisons principales. Tout d'abord le lien inextricable entre contexte historique, événement et expérience, entre la recherche et la vie, lien qui est ici assumé pleinement, notamment par la nomination des différentes temporalités et l'emploi de la première personne. Ensuite, le fait de devoir expliquer la construction du récit impose d'employer dès maintenant les mots « temps », « durée », « temporalités ». Les nuances qui les distinguent sont perceptibles, et pourtant, on a parfois l'impression qu'un de ces mots pourrait être employé à la place d'un autre. La frontière est extrêmement fine, tant ces mots sont utilisés dans le langage courant. Cela me permet d'avoir conscience, dès le début de mon travail, de l'apparente simplicité du vocabulaire face à sa complexité. Je ne traite pas encore de la question du temps dans ce chapitre, il s'agit davantage de présenter un état des lieux, de soulever des questionnements, et de mettre en lumière les valeurs de vie convivialistes qui guident ce travail.

Pour ce premier chapitre, j'ai décidé d'aller de l'histoire du fonctionnement des conservatoires à mon expérience personnelle. De la grande histoire au récit, afin de comprendre pourquoi cette institution a tant de mal à changer.

³² Même si le propos s'éloigne davantage du mien, le film *Dunkerque* de Christopher Nolan, sorti en 2017, est construit sur le même principe de juxtaposition de durées (une semaine, un jour, une heure) qui s'entremêlent et ne forment finalement plus qu'un seul temps aux yeux des spectateurs. Les trois temporalités (avec des narrateurs et des espaces différents) s'imbriquent, et finalement il apparaît que nous suivons un seul et même récit.

³³ Quatrième de couverture de l'ouvrage.

2. Une brève histoire des conservatoires et textes cadres

2. 1. Un fonctionnement bien ancré

Jusqu'à la fin du XVIIIème siècle, l'enseignement de la musique était assuré par des établissements religieux, notamment par le biais des maîtrises. Ils sont ensuite remplacés par l'Ecole Royale de chant, l'Ecole Royale Dramatique et l'Institut national de musique, dont l'objectif principal est de former des musiciens pour les orchestres militaires. Leur fusion aboutit à la création du Conservatoire de Paris en 1795, qui assure alors une formation strictement professionnelle. Il s'agit de former les chanteurs et musiciens d'orchestre des théâtres parisiens. Mais ce seul établissement, très centralisé, ne peut plus répondre à la demande de l'ensemble du territoire. Ainsi, des écoles sont créées en Province, à partir de 1826. Elles se calquent sur le modèle du conservatoire parisien, et « Le titre très prisé de « succursale » récompense les meilleures écoles en leur garantissant les subsides de l'Etat et le protectorat de la « maison - mère », contre l'assurance pour le Conservatoire d'un recrutement régulier »³⁴. D'autre part, c'est à cette époque que le savoir musical est intellectualisé, avec l'apparition de nombreuses méthodes. Il est d'ailleurs indiqué sur le site internet du CNSMDP que lors de la naissance du conservatoire, « Outre la formation des musiciens, le Conservatoire a pour mission de concevoir une méthode pour chaque discipline et de participer aux fêtes nationales ».

A découlé de ce contexte historique une volonté des conservatoires (de l'institution, et de certains professeurs) de former des musiciens professionnels à un métier. Jacques Moreau, directeur du CEFEDM (Centre de Formation aux Enseignants de la Danse et de la Musique) Rhône-Alpes le rappelle dans un article :

³⁴ L. CHASSAIN-DOLLIUO, *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Ed. Gallimard, 1995, p. 53.

Tout ceci soulève une question : quand à l'époque on venait vers un conservatoire pour apprendre la musique, l'entrant réalisait-il à quel point il allait vers une formation à un métier et non vers une formation à une pratique artistique ? Je n'en suis pas sûr. [...] J'aimerais souligner un paradoxe que soulève cette notion de métier : celui à qui l'on a ainsi appris un métier ne peut assurer l'obligation première de ce métier qui est l'obligation de résultats³⁵ !

En utilisant le marqueur de temps « à l'époque », Jacques Moreau ne nie pas les changements de conception, défendus par de plus en plus d'enseignants, notamment grâce aux formations dispensées dans les CEFEDEM depuis 1990. Malgré tout, cela a marqué de nombreux musiciens, et l'enseignement que j'ai moi-même reçu allait dans ce sens, ce que je développe un peu plus loin.

Il ne s'agit pas ici de faire un historique complet de la mise en place des conservatoires. Ce qui me semble intéressant dans cette recherche, est de questionner les raisons pour lesquelles ce schéma de pensée et donc d'agir a tant de mal à se transformer. Car même si la formation des musiciens amateurs est aujourd'hui mise en avant, il s'agit toujours de pousser l'élève à aller le plus loin possible. Ce qui n'a rien de négatif, quand cela est pensé à partir de l'élève lui-même : aller le plus loin possible par rapport à son propre référentiel, à ses propres objectifs, à sa propre envie. Mais ce qui peut être plus oppressant quand le référentiel lui est extérieur : aller le plus loin possible dans les cursus proposés, par rapport à un objectif fixé par une autorité, que ce soit les parents ou les professeurs.

³⁵ J. MOREAU, *Entre « métiers » de la musique et profession de musicien, comment penser les formations : obligations de moyens ou obligations de résultats?*, in *Enseigner la musique N°11, Diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui, La formation musicale supérieure dans le schéma européen, Actes des Journées d'études, Cefedem Rhône-Alpes 1er et 2 avril 2010*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes, 2011, p. 17.

2. 2. Textes cadres

Le parcours du musicien est pensé en cursus, avec un apprentissage par étapes, matérialisées par un passage de cycles validé ou non par le biais d'un examen. Mais contrairement au milieu scolaire, les enseignants sont libres quant aux contenus et aux manières de faire, malgré des évaluations en fin de chaque cycle. Aucun programme n'est imposé. Il existe cependant quelques textes cadres, issus de commissions du Ministère de la Culture. Actuellement les enseignants artistiques s'appuient principalement, en plus du projet pédagogique de l'établissement dans lequel (ou lesquels) ils travaillent, sur le Schéma national d'orientation pédagogique de la musique (2008), la Charte d'enseignement artistique, et le référentiel métier.

Ce sont des textes souples, qui sont davantage des supports permettant à chaque établissement de construire leur propre projet pédagogique. Ils permettent d'avoir un référentiel commun, un langage commun, mais aussi une mobilité facilitée des enseignants et des élèves. En effet, comme ce sont des établissements de formation, si les différentes écoles de musique et les conservatoires suivent un schéma globalement similaire, les élèves peuvent témoigner de leur parcours selon des codes partagés par tous. Dans le Schéma national, les accents sont mis sur la nécessité de(s) :

- pratiques collectives et de l'accompagnement,
- globaliser la formation (éviter la segmentation des apprentissages),
- former à la direction d'ensembles,
- renforcer la place de la culture musicale,
- favoriser les démarches d'invention,
- renforcer les liens avec les établissements scolaires,
- renforcer les liens avec les pratiques en amateur.

Des pistes pédagogiques sont lancées sans être imposées, « les établissements ont l'initiative de la structuration de leur enseignement en fonction de leurs ressources, de leur histoire et de leur

réflexion présente »³⁶. Le découpage en cycles est valorisé, mais les arguments avancés pour défendre ce système s'appuient sur les avantages qu'une telle organisation présentent pour les élèves eux-mêmes. Ainsi pour décrire le fonctionnement du premier cycle, on peut lire que « L'horaire hebdomadaire s'établit dans une fourchette comprise entre 2h et 4h et sur une durée moyenne de quatre ans (plus ou moins un an) pour tenir compte de la maturité et des rythmes différents d'acquisition »³⁷.

Ce texte semble très ouvert, encourageant les équipes pédagogiques à être dans une démarche de recherche permanente, et pourtant, d'une école de musique à une autre, ou d'un conservatoire à un autre, ce sont très souvent les mêmes fonctionnements que l'on retrouve avec notamment un apprentissage très découpé en esthétiques, et à l'intérieur de chacune d'elles en disciplines, qui ne se rencontrent que rarement. L'élève va de son cours d'instrument, à son cours de formation musicale, et malgré la volonté affichée de penser un parcours global de l'élève, peu d'initiatives vont dans ce sens.

Pour illustrer cette affirmation, les discussions qui ont lieu autour de l'évaluation me semblent significatives. La fin de chaque cycle est marquée par un examen, qui prend très souvent la même forme : l'élève doit jouer deux morceaux, l'un imposé, l'autre au choix (soit entièrement au choix, soit au sein d'une liste), devant un jury composé d'un membre de la direction du conservatoire, et d'au moins un professeur invité spécialiste de sa discipline. Ce schéma est extrêmement courant, souvent générateur de stress chez l'élève qui se retrouve en position de faiblesse face à des adultes représentant une certaine forme d'autorité.

Plusieurs points de vue de professeurs s'opposent à propos de cette pratique d'examen. Certains la défendent envers et contre tout, avec des arguments plus ou moins convaincants : il faut bien évaluer les élèves, cette forme d'évaluation a toujours fait ses preuves, la musique ce n'est pas que du plaisir. Mais aussi, cela permet aux élèves de jouer devant des gens extérieurs, qui sont très souvent bienveillants, et qui vont pouvoir lui apporter d'autres conseils, et l'objectif de l'évaluation se situerait avant tout ici. D'autres professeurs ne s'opposent pas à l'évaluation mais aimeraient proposer des formes différentes : auto-évaluation de l'élève, évaluation sous forme de concert avec un programme libre choisi par l'élève en concertation avec son professeur, ou encore jury rencontré

³⁶ *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Ministère de la Culture, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, avril 2008, p. 3.

³⁷ *Ibid.*, p. 5.

au préalable pendant l'année sous forme de master-class afin d'assurer un suivi de l'élève et éliminer le stress dû au jugement d'une seule prestation à un moment donné. Enfin, certains professeurs s'opposent radicalement à toute forme d'évaluation : l'apprentissage de la musique pourrait justement être un lieu d'alternative au principe d'évaluation à tout va que l'élève rencontre déjà très souvent au sein du système scolaire.

Au-delà des valeurs humaines qui se dégagent de ces différentes positions, une autre réalité davantage institutionnelle vient encore compliquer le débat : les écoles de musique et conservatoires ont notamment mis en place ce système de cursus afin de permettre une mobilité des élèves entre différents établissements, voire en Europe, et d'aboutir éventuellement pour ceux qui le souhaitent à un diplôme attestant d'un certain niveau. Cependant, s'il n'y avait d'évaluation dans aucun établissement, l'élève quand il déménagerait travaillerait avec un nouveau professeur, qui l'écoute et adapte son enseignement en fonction de son niveau actuel, sans parler de cursus. Cela ne changerait donc sûrement pas grand chose, car c'est déjà ce qu'il se passe le plus souvent dans les faits. Le professeur travaille avec un élève tel qu'il est et tel qu'il joue, et non selon le cycle et l'année dans laquelle il est classé. Et à propos des diplômes, excepté pour accéder à la formation d'enseignant, aucun n'est nécessaire pour rentrer dans les formations supérieures comme les CNSM, où l'admission se fait sous forme de concours d'entrée. Et surtout, aucun diplôme n'est évidemment demandé pour passer un concours d'orchestre, ou pour intégrer un groupe de musicien.

Je ne me positionne pas ici davantage, car cette question de l'évaluation est très complexe et je n'y suis pas fondamentalement opposée, si elle est pensée comme « donnant de la valeur à »³⁸. Mais elle laisse transparaître différents positionnements pédagogiques qui peuvent avoir du mal à s'entendre. Cela entraîne donc parfois une forme d'inertie et la conservation d'un mode d'organisation par facilité.

³⁸ Par ailleurs, le dernier chapitre de ce travail sera consacré à une didactique de la musique qui prendra en compte ces différents questionnements.

2. 3. Malaise dans les conservatoires ?

Aujourd'hui, il me semble que les écoles de musique et les conservatoires se trouvent à un moment charnière de leur histoire, et de leur fonctionnement. De nombreuses discussions entre professionnels aboutissent souvent à la même conclusion : des envies de changer les choses, mais une inertie difficile à combattre. De plus, cette volonté de faire autrement peut amener à bouleverser des habitudes bien ancrées, comme le découpage en départements consacrés à des styles différents. Et parfois, même les plus volontaires se retrouvent à défendre leur propre domaine face à une proposition de remaniement, et l'inertie perdure.

Une discussion mouvementée a eu lieu en 2012 et il me semble intéressant de l'évoquer ici : Frédéric Mitterrand, alors Ministre de la Culture sous le gouvernement Fillon, commande à Didier Lockwood un rapport nommé « Comment démocratiser l'enseignement de la musique », dont l'objectif est de penser la manière de rendre la musique accessible au plus grand nombre. Le rapport une fois rédigé et publié suscite de fortes réactions. Elles ont été relayées par le site de *La Lettre du musicien*³⁹.

Il est vrai que le rapport de Didier Lockwood pose de nombreuses questions. En premier lieu les membres de la commission : il y a bien la présence de deux directeurs de conservatoires (et pas n'importe lesquels, Bruno Mantovani, du CNSMDP, et Marie-Claude Segard, du CRR de Strasbourg), mais on peut s'étonner de celles de Michel Jonasz, David Grimal, Manu Katché... Sans remettre en cause leur qualité de musiciens, il est étonnant qu'ils remplacent la présence d'enseignants dans cette commission. Cependant, le propos est généreux, et il est difficile de s'y opposer :

*Par-delà l'enjeu purement artistique et culturel, le développement de la pratique musicale permet la construction de l'individu et son intégration dans la vie de la cité. Il assure son épanouissement personnel, la découverte de la solidarité, l'écoute de l'autre ainsi que l'apprentissage de la rigueur. C'est pourquoi il est primordial de faire en sorte que **cet outil***

³⁹ site internet : <https://www.lalettredumusicien.fr>.

d'intégration sociale soit aujourd'hui mis à la portée du plus grand nombre pour lutter contre les inégalités. L'éducation artistique et culturelle doit, en s'adressant à chacun, contribuer à retisser les liens indispensables tendant à une revalorisation des valeurs humanistes et de la place faite au sensible⁴⁰.

Pourtant quand Didier Lockwood défend son rapport, ses motivations attirent de nombreuses critiques. « Depuis maintenant plusieurs années, les conservatoires se sont ouverts à de nouvelles esthétiques, du jazz aux musiques du monde. Mais le fond du problème n'a pas changé : un enfant ne peut intégrer directement ces cursus, il doit d'abord passer par la formation musicale et par l'apprentissage d'un instrument de musique classique. » écrit-il dans un entretien publié sur le site de La Lettre du musicien en février 2012⁴¹.

Mais qu'est-ce qu'un instrument de musique classique ? De nombreux instruments sont joués dans tous les styles. Lui-même était violoniste de Jazz, alors que le violon peut justement paraître parmi les plus emblématiques de l'orchestre symphonique. Bien sûr, il évoque sans doute les instruments amplifiés et sa formule n'est peut-être que maladroitement - même si des cours de guitare ou de basse électrique par exemple existent même en temps que premier instrument - mais ce n'est pas la seule maladresse. « La vocation de ces établissements est de réunir toutes les musiques, et même les musiques commerciales. » ajoute-t-il. Le but des conservatoires est-il vraiment de défendre les musiques commerciales ? Qu'est-ce qu'une musique commerciale ? N'est-il pas souhaitable justement de s'écarter du commercial ? Ce qui n'écarte aucun genre musical, ni ne constitue une critique virulente de la diffusion de la musique. Mais il me semble que c'est un propos très difficile à assumer dans le cadre d'un enseignement artistique. On n'apprend pas la musique pour pouvoir la vendre plus tard. Quelle que soit l'ambition musicale et professionnelle de l'élève, la priorité reste de lui ouvrir un champ de possibles, de valoriser sans hiérarchiser les multiples potentiels permis par la pratique musicale.

Les réactions n'ont donc pas tardé, mais elles ne sont pas moins discutables. En illustration, voici plusieurs extraits de l'article de réponse de Christian Lorandin, qui est actuellement pianiste accompagnateur au Conservatoire du Havre :

⁴⁰ D. LOCKWOOD, *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ?*, Rapport, 2012.

⁴¹ A. PECQUEUR, Article intitulé « Rapport Lockwood : comment démocratiser l'enseignement de la musique », le 16/02/2012.

Oui, on inscrit nos enfants dans les conservatoires pour qu'ils y apprennent une technique, le langage musical, l'histoire de la musique, la chronologie, l'histoire des formes et surtout l'exigence et l'artisanat de la musique, avec des maîtres qui ont une expérience de concert, qui forment leurs élèves avec amour, talent et passion⁴².

Le terme de « maître » pose problème selon moi, j'y reviendrai plus tard dans ce travail notamment par le biais de Jacques Rancière et de son ouvrage *Le Maître ignorant*⁴³, texte qui disqualifie la position de l'enseignant dès lors que c'est un *explicateur* : au lieu d'aider les élèves en lui expliquant des choses, il leur explique qu'ils ne peuvent pas comprendre tout seuls, et il les maintient dans une position de dominés au lieu de les conduire à connaître eux-mêmes leur capacité à être puissant.

Le positionnement de Rancière, inspiré des travaux de Jacotot au XIX^{ème} siècle aux Pays-Bas, est perturbant car en tant qu'enseignant on raconte forcément des choses, on les explique. Mais il est important de comprendre qu'il ne condamne pas tant le fait que l'enseignant parle d'autorité à des élèves, mais plutôt celui que l'enseignement est fondé sur l'idée d'une union entre deux positions : la position du maître qui fait apprendre à l'élève, et la position du savant, qui a le savoir. Jacotot n'interdit pas qu'on tienne la position du maître, mais il souhaite qu'on la dissocie de cette idée qu'on transmet son savoir, qu'on le fait passer de sa tête à la tête de l'élève. Fondamentalement, rien ne passe d'une tête dans une autre. Pour Jacques Rancière, « il y a comme deux aventures intellectuelles qui se rencontrent. Quelqu'un parle, en face des gens l'écoutent, vont entendre ce qu'il dit, vont insérer ce qu'ils entendent dans leur propre compréhension, dans leur propre parcours intellectuel »⁴⁴. Le présupposé généralement admis, c'est qu'il y a une ignorance chez l'élève, un déficit qu'il va falloir combler. La position de Jacotot est de renverser les choses, ne pas partir du déficit à combler mais de la capacité qu'il faut actualiser et élargir.

Cette pensée semble à l'exact opposé de celle de Christian Lorandin, en tout cas dans sa réponse au rapport « Comment démocratiser l'enseignement de la musique ». D'autre part, il hiérarchise sans ambiguïté les différentes pratiques musicales, ce qui empêche d'emblée de les penser ensemble comme musiques.

⁴² C. LORANDIN, article « A propos du rapport Lockwood : Ne confondons pas démocratie et démagogie », le 05/03/2012.

⁴³ J.RANCIERE, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, ed Fayard, 1987.

⁴⁴ J. RANCIERE, entretien réalisé par Judith Bernard, Arrêt sur image, émission « Dans le texte », le 12 Juin 2014.

J'ai la faiblesse de croire que tenir sa partie dans le chœur d'une cantate de Bach est plus formateur que d'aller swinguer sur des consonnes ou des voyelles en fin d'après-midi ou faire trois pizzicati en une heure dans un ensemble improvisé.

On imagine le niveau instrumental et culturel d'une prochaine génération sous l'angle obtus de ce raisonnement. A ce compte-là, jamais plus de Nadia Boulanger, exit nos grands pédagogues et maîtres français. Mais un peuple amateur qui swinguera, se trémoussera et surtout improvisera ! Pendant ce temps, à l'étranger, on continuera à faire des gammes, à apprendre à poser sa voix, à faire des dictées de rythme, à écouter religieusement un quatuor de Beethoven⁴⁵.

Je crois qu'il n'est pas nécessaire de commenter plus avant ces deux extraits, on distingue assez clairement qu'une opposition forte se fait sentir des deux côtés, que ce soit dans le rapport de Didier Lockwood ou dans la réponse de Christian Lorandin, entre des styles de musique, des types d'apprentissage, qui seraient incompatibles. Comme si un apprentissage technique était l'apanage de la musique classique, et un apprentissage de la musique à visée plus sociale celui des musiques dites de traditions orales. Même si ce n'est peut-être pas ce que souhaitent faire entendre Didier Lockwood ni Christian Lorandin, et qu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants de la musique, leurs échanges virulents sont révélateurs de modèles ancrés, bien difficiles à remettre en question.

Dans certains conservatoires, des discussions sont en cours pour essayer d'abattre les cloisons entre les différentes pratiques. Certains seraient partisans de la création de parcours musicaux permettant aux élèves de pratiquer tous les styles (classique, musique ancienne, musique contemporaine, jazz, musiques traditionnelles, musiques actuelles amplifiées, musiques improvisées...) durant le premier et le second cycle, avant de se spécialiser s'ils le souhaitent. Les professeurs seraient alors des personnes ressources par rapport à l'esthétique dont ils sont spécialistes, pas seulement pour les élèves pratiquant leur instrument. D'autres au contraire revendiquent une spécialisation instrumentale et stylistique qui serait nécessaire dès le début de l'apprentissage. Cette proposition me semble très intéressante, mais les positionnements des différents enseignants, quelqu'ils soient, ne sont pas toujours très clairs : cette idée est-elle pensée pour les élèves, ou pour dynamiser certains départements qui ont du mal à s'imposer face à la musique classique, qui, il est vrai, est davantage considérée à la fois dans les imaginaires et dans les

⁴⁵ C. LORANDIN, article cité.

faits ? Il me semble essentiel de privilégier l'élève et la musique elle-même, et l'urgence se fait sentir de laisser de côté les égos personnels et les batailles de chapelle pour insuffler un nouveau souffle sur l'enseignement artistique. A la fin de mes études musicales, je vis concrètement ce poids de l'histoire des conservatoires, cet élitisme apparent qui lui est parfois reproché.

3. Expérience personnelle

3. 1. En tant qu'élève

Je suis contente, vous commencez à tous avoir le même son⁴⁶ !

Alors que j'obtiens mon DEM au CRR de Cergy-Pontoise, je ressens le besoin et l'envie (je ne sais plus dans quel sens de priorité je plaçais alors ces deux termes) de me perfectionner. Plusieurs professeurs me conseillent de me présenter dans un autre CRR de région parisienne. Je prépare le concours, le tente, et suis admise. Trois jours plus tard, tous les élèves ont rendez-vous chez la professeure, où elle nous distribue un emploi du temps de l'année entière, du 1^{er} octobre au 30 juin, avec le déroulement de chaque séance : quelles gammes, quels exercices techniques, quelles études, quels morceaux, quels jours. Mais pas quels élèves, le programme est commun à tous !

Je ne me pose alors pas de questions, trop heureuse d'avoir intégré sa classe. Et puis ainsi nous pouvons travailler ensemble, progresser ensemble, nous assure-t-elle. Je la crois ! Sauf que nous ne partons pas tous du même point de départ. Et la route à emprunter ne peut donc être la même pour chacun d'entre nous. La première année, je tente quelques sauts en me raccrochant aux branches. Mais je tombe parfois sur de nouvelles perspectives que l'unique, l'ultime, but d'intégrer le CNSMDP. Et qui sont toutes aussi tentantes : mes études à l'université, mes premiers remplacements au sein d'écoles de musique, mais même mes cours de piccolo, pense-t-elle, me détournent du droit chemin. Ma deuxième et dernière année se termine dans le silence et le désintérêt le plus absolu.

⁴⁶ Une professeure de flûte traversière, dans un Conservatoire à Rayonnement Régional d'Île-de-France.

Cette expérience, aussi personnelle soit-elle, m'a posé plusieurs questions sur la projection de l'enseignant sur l'élève, pouvant aboutir à une situation d'où le dialogue est complètement absent. Or il n'existe pas d'enseignement anodin, l'élève en sortira forcément transformé. Comment faire la part des choses entre un parcours musical institutionnalisé, avec un découpage strict, contraignant, et le rapport humain qui se crée, absolument nécessaire, mais qui déborde parfois du cadre de l'apprentissage ?

Il me semble intéressant ici de faire un détour par l'ouvrage *Frankenstein pédagogue*, dans lequel son auteur, Philippe Meirieu, met en garde contre la tendance de certains enseignants à vouloir façonner les élèves à leur image. Philippe Meirieu a été professeur de français en collège, puis de philosophie en terminale et a donc toujours été confronté à des groupes d'élèves. Dans le cadre de l'enseignement au conservatoire, la relation duelle induite par le système des cours individuels, peut encore accentuer cette tendance. Les professeurs parlent d'ailleurs souvent de *leurs* élèves, « c'est mon élève », comme si ces derniers étaient des images de la bonne qualité de leur propre enseignement. Et ce n'est pas compliqué de se laisser aller à cette dérive, même si l'on en est conscient et que l'on cherche à s'en échapper :

Ou bien l'on oblige et l'on renonce à la liberté de l'autre, ou bien l'on prend le risque de la liberté de l'autre et rien ne garantit, alors, qu'il adhère à nos propositions. Certes, nous ne disons pas vraiment les choses comme ça : nous préférons dire que « nous aimerions bien que l'autre adhère à ce que nous lui proposons »... mais que « nous acceptons quand même qu'il y renonce ». « Nous aimerions bien... mais nous acceptons quand même ! »⁴⁷.

Cette tendance est assez instinctive, et c'est donc avant tout une question de posture de la part de l'enseignant, comme je l'ai évoqué précédemment avec Jacques Rancière et Jacotot. Ces deux années avec cette enseignante ont été une véritable cassure, mais ont déterminé la suite de mon parcours. C'est une expérience intime, qui m'amène à réfléchir à une vision de l'enseignement musical plus globale. Ce sont des valeurs de vie qui sont à l'origine de ce travail de réflexion. En effet, la musique est ici réfléchie comme un vecteur de mise en relation : quels rapports entre les humains peuvent être mis en place par la pratique de la musique (et donc sa transmission), permettant de penser le monde à venir ? Il s'agit donc de mettre en évidence ces valeurs, et d'en dégager des hypothèses d'action pédagogique.

⁴⁷ P. MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, ed esf, 2009, p. 40.

3. 2. En tant qu'enseignante

3. 2. a - Expérience pédagogique actuelle

Il me semble que la manière la plus explicite d'aborder mon positionnement d'enseignante est de livrer ici des extraits de mon projet pédagogique initial (en italique dans la suite du texte).

En préambule, voici deux précisions importantes sur ce projet pédagogique :

- Je choisis de l'insérer ici en l'état, avant d'avoir mené le travail plus théorique en profondeur, et des transformations apparaîtront certainement à la fin de ce manuscrit, au moins sous forme de pistes, nourries des lectures et analyses à venir. Il présente des lacunes, et peut certainement ne pas paraître très différent de beaucoup d'autres projets pédagogiques. Il me semble cependant intéressant qu'il trouve sa place au début de ce travail, et fasse apparaître sans doute des contradictions ou des manques, entre le propos que je défends et la façon dont je mène mes cours : c'est bien pour cela, pour pousser plus loin ma réflexion sur ma pratique et proposer d'autres manières d'agir et de faire, que je mène cette thèse.

- Je travaille sur cette recherche à mon endroit : flûtiste de formation classique, formée à l'enseignement, je suis professeure de flûte traversière classique. En tant que musicienne, je travaille beaucoup l'improvisation et le jazz, qui me servent dans mon enseignement (car la musique reste de la musique quelque soit le style joué !) mais il serait bien malvenu de me positionner comme professeure et classique, et jazz, et d'improvisation, et musiques actuelles, et musique ancienne... Il est extrêmement stimulant de travailler et de jouer toutes ces musiques, mais je ne saurais en parler avec la même pertinence car mon parcours a inévitablement influencé ma manière de penser la musique, d'en parler, de la jouer.

Cela étant dit, il me semble évident que ma réflexion ne concerne pas seulement la musique mais aussi le contexte dans lequel elle se place aujourd'hui dans nos sociétés contemporaines.

3. 2. b - Projet pédagogique

Introduction

*En enseignant la flûte traversière aux élèves, je souhaite leur donner le goût pour la musique, et leur permettre de développer leur propre goût, leur propre personnalité musicale. Mon premier objectif pédagogique est donc **un objectif musical** : il s'agit de former des musiciens plutôt que des interprètes, quelle que soit la durée de leur formation musicale au conservatoire. En précisant cette distinction, je me situe davantage comme personne ressource pour les élèves flûtistes. Je leur apprend à jouer de leur instrument, mais c'est un outil, car je souhaite avant tout qu'ils jouent de la musique, et les encourager vers une pratique musicale autonome de leur choix. Pour cela, tout au long de leur parcours, il s'agira de développer leur autonomie et leur créativité, et de favoriser des échanges musicaux variés.*

*De plus, l'enseignement a été un vrai choix pour moi, et j'essaie de toujours **mêler la transmission d'une pratique artistique vivante, exigeante, et la transmission de valeurs humaines dans un souci d'émancipation de chaque individu.***

Dans le schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, il est d'ailleurs encouragé de faire « naître le désir d'écouter et de pratiquer avec une grande disponibilité d'esprit et en transmettant les notions essentielles pour l'acquisition d'un sens critique. »

Pour présenter rapidement les trois cycles, voici comment je les envisage :

- *Le premier cycle est un cycle de découverte. Il s'agit pour moi de transmettre de plaisir de jouer, tout en installant des bases saines et solides sur leur instrument, notamment **le son, la posture et la respiration.***
- *Le deuxième cycle est un cycle charnière, d'approfondissement des acquis du premier cycle, à un moment où les élèves vivent de grands changements : entrée au collège, transformations physiques, envie d'autonomie et en même temps souvent peu de confiance en soi. Au milieu de ces changements, l'apprentissage musical et instrumental est souvent pour lui à la fois stabilisant et manquant de nouveauté.*
- *Le troisième cycle est un cycle de perfectionnement et de réflexion, l'élève doit affirmer sa personnalité musicale, afin de se distinguer des autres.*

Je présenterai ce projet pédagogique en mettant en avant plusieurs aspects que je souhaite développer ou sur lesquels je réfléchis dans mon enseignement, et en déclinant à l'intérieur certaines particularités de chacun des trois cycles :

- **La motivation**
- **Interprétation / Créativité**
- **Cours individuels et cours de groupe / Musique d'ensemble**
- **Compréhension**

A - La motivation

Pendant les trois cycles, il est pour moi toujours important d'entraîner les élèves vers plusieurs objectifs qui me semblent entretenir la motivation.

- **Eprouver de la satisfaction à surmonter des difficultés** : la pratique de la musique est exigeante, et il n'est pas toujours facile pour les élèves de trouver du temps à y consacrer dans leurs semaines bien chargées... Aussi il est important d'adapter un programme de travail à chaque élève, tout en le poussant toujours un peu plus loin que ce qu'il croit capable de faire, de relier des points techniques directement à un morceau, d'encourager tous les progrès même les plus infimes.
- **Ressentir des émotions en jouant** : nous enseignons un art. Qui demande du travail, d'être opiniâtre, mais qui doit avant tout procurer du plaisir, et/ou être un moyen d'expression. La musique permet de se consacrer du temps à soi-même, de se concentrer, de s'isoler, de communiquer, d'exprimer des sentiments...
- **Jouer ensemble et s'écouter, jouer en public...** Ce dernier point est très important selon moi, car il permet de réunir l'ensemble des élèves autour d'un projet commun, d'aller à la rencontre des autres classes du conservatoire, et les échanges sont donc multiples dans ce moment de partage qu'est le concert : élèves entre eux, élèves et professeur, parents et élèves, professeur et parents.

B - Interprétation / Créativité

Je pense qu'un travail créatif exigeant sur l'instrument permet de se l'approprier différemment, et de se sentir après plus à l'aise dans l'interprétation de pièces de répertoire.

Evidemment, tous les élèves ne sont pas sensibles de la même manière à cette approche, et j'adapte donc cette pratique en fonction de chacun.

Interprétation

J'ai décidé de ne plus utiliser de méthodes déjà écrites pour le premier cycle. J'ai choisi le support du classeur. A chaque nouvel élève, je distribue un classeur en début d'année, qui comprend déjà quelques morceaux, mais aussi des feuilles blanches et des feuilles de papier à musique. L'idée est que l'élève s'approprie ce matériel : pas d'ordre prédéfini, feuilles blanches et de papier à musique qu'il peut remplir ou non. Les morceaux déjà présents dans le classeur sont souvent des canons qui permettent de jouer ensemble rapidement, ou des duos avec des voix de niveaux différents.

Au fur et à mesure, je propose de nouveaux morceaux à intégrer au classeur, et l'élève est tout le temps sollicité pour proposer lui aussi des morceaux, ou au moins exprimer des envies.

Quelque soit leur niveau, les élèves ont toujours le choix entre plusieurs morceaux, que j'ai sélectionnés au préalable suivant le point musical ou technique que nous sommes en train de travailler. Je leur joue ou leur fait écouter les différents morceaux afin qu'ils émettent un choix, que je leur demande de justifier : pourquoi leur préférence va-t-elle vers ce morceau ?

*Ils sont amenés à se poser plusieurs questions d'ordre à la fois musical et technique : à quoi servent les nuances, et les articulations, par exemple, ou encore la place des respirations qui met en avant la carrure du morceau. Je fais beaucoup le **lien avec le langage**, et l'idée qu'ils sont en train de raconter quelque chose devient alors évidente.*

Créativité

Au-delà de l'apprentissage de la musique écrite, plusieurs autres portes d'entrée dans le jeu de la flûte sont proposées :

- Une approche de l'improvisation : Pour les élèves de premier cycle, je leur donne des pistes pour orienter leurs improvisations. Elles peuvent être en lien avec le morceau du moment, en proposant d'improviser sur une gamme en particulier, ou sur des modes de jeux par exemple. Cela leur permet de se libérer de la lecture et de se concentrer sur une écoute immédiate plus assidue.

- L'écriture de courts morceaux par les élèves eux-mêmes : En plus de leur permettre une expression personnelle, la composition peut permettre de créer un pont avec la formation musicale, en faisant un lien entre l'écriture de la musique et le jeu de la flûte traversière.

- Le travail par l'oralité : Le jeune élève doit faire beaucoup de liens, une note écrite de telle façon sur la portée correspond à tel doigté, est grave, ou medium... Il est intéressant parfois de se détacher de la partition pour que l'élève construise tous ces liens au fur et à mesure.

C - Cours individuels et cours de groupe / Musique d'ensemble

J'essaie de toujours laisser la possibilité d'une souplesse dans mon emploi du temps. J'apprécie qu'il puisse être légèrement modulable pour varier la forme et la durée des cours si besoin, pour par exemple rassembler des élèves de temps en temps, ou proposer un créneau ouvert régulièrement.

*Les cours individuels, s'ils sont **individualisés**, présentent des avantages, et c'est pour cela qu'ils demeurent : exigence, écoute, concentration, travail personnalisé, travail du son en profondeur...*

*Mais je fais parfois des **cours de groupe**, car ils peuvent avoir un vrai sens pédagogique :*

- Pour les élèves en première année, j'essaie de les prendre en cours de groupe quand leur emploi du temps le permet. J'ai pu remarquer que c'était très motivant pour eux. Le cours prend une dimension plus ludique, et ils peuvent expliquer certains aspects techniques les uns aux autres, par un autre biais que celui du professeur. Pour le travail du son aussi je trouve cela intéressant : ils ont plusieurs référentiels, le son de leurs camarades et le son du professeur.*
- Des cours de groupe peuvent être organisés de manière occasionnelle sous forme de master-class. Je le fais régulièrement lors de la préparation des programmes d'examens : tous les élèves peuvent profiter des cours des autres sur un même morceau.*

Par ailleurs, participer à des ensembles est pour moi fondamental tout au long de leur parcours au conservatoire. Cela leur permet de développer l'écoute, mais aussi de trouver sa place au sein d'un groupe, de pouvoir proposer, argumenter.

D – Compréhension

J'espère donner aux élèves les clés pour continuer - s'ils le souhaitent, leur pratique musicale lorsqu'ils arrêtent leurs études au conservatoire. Je souhaite développer leur goût musical propre, et la compréhension de ce qu'ils jouent. Pour cela, j'essaie toujours d'aiguiser leur curiosité et leur autonomie. Dans cette même optique, un travail permanent sur la conscience, le ressenti et le bien-être corporels me semble essentiel.

*La pratique du **déchiffrage** est intéressante pour développer l'autonomie des élèves. Le déchiffrage proposé est adapté au travail en cours, et permet de vérifier qu'un point technique est assimilé ou*

non (un rythme vu lors d'une séance précédente, ou un nouvel enchaînement de doigtés par exemple).

*Les élèves acquièrent petit à petit la **faculté d'entendre et émettre une critique** (qu'elle soit positive ou négative) sur ce qu'ils viennent de jouer. Je demande souvent aux élèves ce qu'ils ont pensé de ce qu'ils viennent de jouer. Pour les plus jeunes, je leur propose plusieurs points sur lesquels porter leur attention : le son, le rythme, le respect des articulations, les respirations, les phrases musicales...*

J'utilise également le travail par cœur, souvent sur des extraits du morceau : cela permet de considérer les difficultés techniques autrement et le travail de mémoire peut aider dans ce sens, et cela permet également de se concentrer sur la qualité du son et sur l'interprétation.

S'il y a plusieurs élèves d'un même niveau, des cours de groupe peuvent être motivants : pour des séances de travail technique, mais aussi pour pouvoir aborder une œuvre en ayant conscience des enjeux d'interprétation.

Il peut être intéressant de demander à chaque élève quelle progression il souhaite pour lui-même durant l'année, ainsi que des œuvres qu'il aimerait aborder. Ainsi, il est possible de faire avec lui un programme, variable suivant l'évolution de l'année, qu'il présentera en public au reste de la classe ou lors d'un concert. L'élève stimulera sa curiosité, approfondira ses connaissances et sera mis en situation de présentation en public.

3. 2. c - Et dans les faits ?

Plusieurs difficultés sont rencontrées concrètement lorsque l'on essaie d'amener des modifications à ce qui est attendu, de la part des parents et des élèves notamment. J'en aborde certaines ici sans entrer dans les détails, en guise de préambule à la partie suivante, qui mettra en avant les valeurs que je souhaite défendre dans mon enseignement, à partir du *Manifeste convivialiste*⁴⁸.

⁴⁸ Abrégé du manifeste convivialiste, visible sur le site internet lesconvivialistes.org.

- Vouloir proposer un emploi du temps souple :

Je propose dès que je le peux un créneau libre dans mon emploi du temps ouvert aux élèves qui souhaitent venir une fois supplémentaire, pour préparer un concert, pour faire du déchiffrage, de l'improvisation, pour jouer à plusieurs. Lorsque c'est possible, je fais en sorte de regrouper sur une tranche horaire les élèves d'un niveau équivalent ou proche pour pouvoir alterner entre des cours individuels et des cours de groupe facilement. Mais ces propositions se heurtent parfois à la rigidité des emplois du temps familiaux, souvent à juste titre, lorsque les parents travaillent et ne peuvent pas faire des allers-retours jusqu'au conservatoire, lorsque chacun des enfants de la fratrie fait plusieurs activités à des endroits différents... De l'autre côté, il s'agit aussi d'avoir un rapport empathique en tant que professeur, face à l'indisponibilité des enfants ou adolescents, par exemple pour avoir une répétition supplémentaire sur un créneau inhabituel. D'ailleurs, cette indisponibilité peut avoir plusieurs raisons, souvent un surplus d'activités, car la tendance globale est d'occuper les enfants le plus possible au détriment d'un temps disponible pendant lequel ils pourraient ne rien faire⁴⁹, mais aussi justement une envie ou un besoin de se reposer.

- Ne pas donner de réponses toutes faites :

J'accorde beaucoup d'importance à ne pas donner de solution immédiatement dès que l'élève rencontre une difficulté et ce pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'il me semble qu'il n'y a jamais qu'une solution. Conformément au système scolaire, les élèves sont souvent habitués à recevoir une réponse à une question. Mais cela n'est pas applicable à l'enseignement de la musique et d'un instrument. Par exemple, certains élèves observent avec attention ma main droite pour voir où se positionne mon pouce sous le tube de la flûte afin de mettre le leur exactement au même endroit : mais chaque personne a une taille de main différente, donc une façon confortable de tenir sa flûte qui lui sera propre. Cela implique donc que l'élève doit trouver sa propre solution. Il est possible de proposer plusieurs pistes : « Si ce que tu souhaites faire ne fonctionne pas, cela peut être dû à plusieurs raisons, qui sont les suivantes. Essayons ensemble pour voir ce qui te convient le mieux. » De plus il est souvent question de sensations corporelles, et chacun est toujours le mieux placé pour ressentir ce qui est en train de se passer dans son propre corps et percevoir en établissant

⁴⁹ Je renvoie ici à l'émission « Les vertus de l'ennui », animée par Matthieu Vidard dans « La tête au carré », diffusée sur France Inter le mercredi 2 mai 2018. Les invités sont Roger Teboul, pédopsychiatre, et Sébastien Bohler, journaliste scientifique et auteur.

un lien causal les conséquences perceptibles dans son jeu musical. Être dans une démarche de recherche est souvent perturbant au départ pour les élèves, notamment pour des adolescents qui ont bénéficié d'un autre mode de transmission auparavant, et pour les élèves adultes qui anticipent en amont le résultat sonore qu'ils souhaiteraient obtenir et qui se confrontent à une temporalité de réalisation plus longue.

- L'approche de l'improvisation :

Malgré mon intuition que la pratique de l'improvisation est bénéfique pour tout élève dans son rapport à son instrument, il est parfois complexe de les convaincre de se lancer quand ils sont dans cette même logique d'attente d'un résultat. J'ai pu observer que souvent ils n'osent pas car ils appréhendent un mauvais résultat sonore. Dans le cadre d'un apprentissage de la musique classique, le travail de la partition suppose le développement d'un rapport à la perfection : il faut jouer exactement ce qui est écrit. Jacques Moreau l'écrit dans l'article précédemment cité à propos de la notion de métier, « Pour le musicien classique, qui a servi de modèle à la construction de l'institution, le seul résultat possible, c'est la perfection : la perfection, parce qu'une partition est écrite, qu'elle comporte des indications précises, et qu'une fausse note, n'étant pas écrite dans la partition, est une imperfection »⁵⁰. Il est donc forcément difficile de jouer soudainement sans ce référentiel extérieur, et comme je l'explique dans mon projet pédagogique je passe par plusieurs approches, travail d'un rythme, ou autour d'une harmonie par exemple. Mais il m'est déjà arrivé d'avoir des refus nets de la part de certains élèves, ou d'abandonner assez rapidement au vu de l'angoisse que cela suscitait chez eux.

Cela questionne un rapport à l'erreur, qui est souvent perçue négativement. Pourtant son intérêt dans une situation d'apprentissage a été réfléchi par de nombreux pédagogues, notamment par Célestin Freinet, qui insiste sur la richesse d'une situation d'expérimentation. Cette situation d'apprentissage se rapproche davantage de la vie quotidienne : pour apprendre à parler, l'enfant prononce d'abord difficilement les mots, il en invente d'autres. Pour apprendre à marcher, il tombera de nombreuses fois. Mais l'école est étrangement pensée comme le seul lieu où les connaissances devraient être intégrées immédiatement.

⁵⁰ J. MOREAU, *Entre « métiers » de la musique et profession de musicien, comment penser les formations : obligations de moyens ou obligations de résultats?*, in *Enseigner la musique N°11, Diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui, La formation musicale supérieure dans le schéma européen, Actes des Journées d'études, Cefedem Rhône-Alpes 1er et 2 avril 2010*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes, 2011, p. 17.

Mettez à la disposition des enfants le matériel et la technique d'expérimentation. Au lieu de vous montrer jaloux de votre sûreté et de votre autorité scientifiques, habituez-les à douter, à se méfier et à se persuader, non pas par des assurances qui sont pour eux comme des professions de foi, mais par l'épreuve qu'ils feront eux-mêmes, à l'aide de leur sens et des outils qui en sont le prolongement. Vous verrez alors s'intensifier et leur appétit scientifique et leur effort méthodique pour mieux entrer dans le secret du monde⁵¹.

Pourtant, ce n'est pas souvent la créativité des élèves qui est mise en avant dans l'enseignement de la musique classique (il en va différemment pour d'autres styles musicaux qui sont plus récents et donc moins coincés dans certains carcans), mais leur statut de bon élève-interprète. Bien sûr l'interprétation surgit du rapport qu'entretient le musicien à une oeuvre, et si dix élèves jouent un même morceau, il sera joué et interprété de dix manières différentes, ce qui peut amener de riches situations d'apprentissage. Mais ils ne sont que trop rarement sollicités pour exprimer ce qui vient intégralement d'eux. Cela est aussi observable en dehors du conservatoire. A l'école, dans le cadre familial, dans les différents cercles sociaux qu'ils traversent, on attend souvent d'eux qu'ils correspondent à une norme. Cela illustre un certain fonctionnement de la société, car une fois adulte il s'agit de s'y intégrer le mieux possible, et non de la contester⁵².

A partir de mon expérience en tant qu'élève, enseignante et musicienne, j'ai essayé de dégager des aspects de l'enseignement artistique qui me paraissent mettre à mal le développement de la subjectivité propre des élèves. Pour résumer, je peux citer des emplois du temps étriés par un trop-plein d'activités, des objectifs par cycles déterminés à l'avance, des habitudes d'apprentissage où les enfants doivent apprendre ce qu'on leur dit d'apprendre, des professeurs parfois engoncés dans un certain confort, des institutions qui ont intérêt à maintenir les élèves - et les professeurs - dans cet état d'attente et de reproduction d'un schéma qui voudrait emmener tout le monde sur un chemin identique.

Or ce travail entend défendre tout le contraire, pour un monde où chacun aurait du temps disponible, où chacun pourrait bifurquer de ce chemin tout tracé quand bon lui semblerait, pour

⁵¹ C. FREINET, *Oeuvres pédagogiques 1*, ed Seuil, 1994, p. 297.

⁵² Je reviendrai sur cette vision de l'enseignement qui vise à s'adapter au monde et non à poser un regard critique dans le dernier chapitre de cette thèse.

développer sa propre subjectivité, pour être en mesure de se positionner, de faire des choix, et dans lequel ce qui est bon pour une grande partie de la population ne serait pas énoncé par une minorité toute-puissante. Ces valeurs de vie peuvent il me semble être défendues dans un acte de transmission, qui est aussi un acte de formation : on ne transmet pas seulement un savoir, on forme aussi des êtres humains. Pour nommer ces valeurs plus clairement, je propose de terminer ce chapitre par un détour par le travail de pensée et d'actions des Convivialistes.

4. Une certaine vision du monde

4. 1. Les Convivialistes

Le mouvement des Convivialistes regroupe un ensemble de penseurs du monde entier⁵³, rassemblés par le sociologue français Alain Caillé, autour de l'idée d'une nécessité et d'une urgence de penser un autre monde. Un *Manifeste convivialiste* a été rédigé en 2013 (notamment par Alain Caillé, Edgar Morin, Roland Gori) et a depuis été signé par de nombreux intellectuels, philosophes, écrivains, journalistes, économistes, anthropologues, parmi lesquels Luc Boltanski, Augustin Berque, Etienne Klein, Hans Jonas, pour ne citer qu'eux.

Ce Manifeste est le texte de référence de ce rassemblement, et leur site internet se présente comme « un espace de rencontre entre tous ceux qui, dans l'esprit du Manifeste convivialiste, inventent des formes de démocratie post-libérale et post-croissantiste, en théorie ou en pratique. » Des rencontres sont également encouragées au sein de « cercles convivialistes » :

Que tous ceux qui dans une commune, un pays, un canton une région, ou bien encore, une entreprise, une administration, une profession etc. se reconnaissant dans les analyses et les thèses développées par le Manifeste convivialiste constituent des Cercles Convivialistes en partant du principe que sont Convivialistes celles et ceux qui se disent tels (ils s'autorisent d'eux-mêmes), qu'ils appartiennent déjà ou non à l'une des structures mentionnées plus haut. De tels cercles pourraient notamment discuter et approfondir les arguments donnés dans le manifeste, s'interroger collectivement sur ce que sont ou devraient être des vies et des activités professionnelles convivialistes, et envoyer leurs propres analyses ou leurs témoignages⁵⁴.

⁵³ Uruguay, Algérie, Argentine, Italie, Suisse, Canada, Etats-Unis, Brésil, Royaume Uni, Israël, Turquie, Chine, Japon, Mexique, et France.

⁵⁴ Texte présent sur la page d'accueil du site internet : www.lesconvivialistes.org.

En première partie du Manifeste figure une « Déclaration Universelle d'Interdépendance Générale », dont le préambule énonce l'idée suivante :

Ce projet de déclaration universelle a pour objet d'affirmer la reconnaissance d'une interdépendance générale à respecter entre les personnes, les groupes, les communautés, les peuples, les Etats et avec l'environnement naturel.

L'aspiration universelle de chaque être à la liberté et à l'égalité ne peut trouver de réponse ressentie comme juste que dans la reconnaissance par tous de cette interdépendance qui amène concrètement à pratiquer la convivialité pour des sociétés bonnes et pour assurer la paix à l'humanité au sein de l'univers⁵⁵.

Les Convivialistes fondent leur réflexion sur le constat suivant : nous disposons d'énormément de ressources matérielles, de compétences techniques et scientifiques. Pourtant la violence des échanges engendrés par le capitalisme, qu'ils soient économiques ou humains, pousse l'humanité vers de nombreux désastres qui sont constatés au quotidien. Jérôme Baschet - qui ne fait pas partie des Convivialistes-, parle lui d'aberrations. Mais sa liste est assez désastreuse...

En Colombie, des jeunes gens, appâtés par la promesse d'un travail, sont conduits loin de chez eux puis abandonnés en rase campagne, où ils sont tirés comme des lapins par des militaires qui, inscrivant ces morts à leur palmarès, s'assurent d'une bonne évaluation et des avantages matériels correspondants. En Italie, les syndicats obligent les travailleurs de l'automobile à accepter leur démission pour signer ensuite de nouveaux contrats prévoyant des salaires inférieurs et des avantages réduits. Au Japon, un quart des lycéennes se prostituent, afin de s'acheter maquillage et vêtements à la mode. En France, des écoliers se font racketter par d'autres, qui en veulent à leur MP3 ou à leurs chaussures de marque. Au Mexique, plus d'un tiers des enfants souffrent d'obésité, mais les parlementaires repoussent une loi visant à limiter la publicité des produits alimentaires industrialisés (diffusée sur les chaînes principales au rythme de onze spots par heure de programmation infantile). A travers le monde, des paysans, victimes de la propagation des pollens transgéniques qui contaminent leurs propres semences, sont contraints de payer des amendes aux géants de l'agroalimentaire ou sont emprisonnés, au motif qu'ils font usage de produits sous brevet, alors même qu'ils auraient voulu s'en protéger. Partout, les compagnies aériennes calculent le meilleur rapport entre les dépenses de maintenance des avions et le coût des

⁵⁵ Cette déclaration est également présente sur le site internet des convivialistes.

*accidents, en sachant que la baisse des premières augmente la probabilité de ces derniers, de sorte que les vies humaines deviennent un simple paramètre économique*⁵⁶.

On peut malheureusement continuer cette liste à l'envie. Dans les différents bassins océaniques se forment de nouveaux « continents » de plastique. A force d'épuiser les ressources naturelles pour répondre à une sur-productivité, certains chercheurs comme Pablo Servigne et Raphaël Stevens prédisent une fin des ressources, voire un effondrement de cette société d'ici une dizaine d'années.⁵⁷ Ils encouragent à imaginer dès maintenant des chemins permettant de vivre sans tout le confort de la société industrielle. A plusieurs reprises au cours de l'été 2018, la majorité des pays européens ont refusé (ou ont finalement accepté avec difficulté) d'accueillir les migrants rescapés en Méditerranée par le bateau L'Aquarius. En Turquie, des enfants réfugiés syriens sont exploités dans des ateliers de textiles, pour le compte de grandes marques comme Asos ou Zara. En France, le député de La République en Marche Jean-Baptiste Djebbari peut défendre sans aucune retenue le salaire du nouveau dirigeant d'Air France, qui est multiplié par trois par rapport à celui de son prédécesseur, avant même sa prise de poste. Et ce alors que les salariés de cette compagnie sortent d'une grève pour réclamer une augmentation de leur pouvoir d'achat.

Les Convivialistes s'opposent justement à une vision du monde qui considère les hommes comme des êtres de besoin matériel, et donc que « le problème fondamental de l'humanité est celui de la rareté matérielle »⁵⁸. L'utilisation du terme convivialisme (et non de convivialité) nomme le fait qu'il s'agit d'une idée force, c'est-à-dire qui renvoie à une manière de penser le monde et notre rapport au monde, en dehors des logiques pré-existantes que sont le libéralisme, le socialisme, le communisme et l'anarchisme.

Si je me suis intéressée aux Convivialistes, c'est pour deux raisons principalement. Tout d'abord, au-delà du Manifeste, ce sont de nombreux penseurs et professionnels qui se réunissent régulièrement et écrivent autour de thématiques tels que la santé, les prisons, la démocratie,

⁵⁶ J. BASCHET, *Adieux au capitalisme, Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed La Découverte, 2016, pp. 16-17.

⁵⁷ P. SERVIGNE et R. STEVENS, *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, ed Seuil, 2015.

⁵⁸ A. CAILLE et P. CHANIAL, *Du convivialisme comme volonté et comme espérance*, Revue MAUSS N°43, texte publié sur leur site internet.

l'éducation. C'est une pensée tournée vers l'action, qui cherche des solutions alternatives, ou en tout cas l'émergence d'une idée partagée de bien commun, ce que je ne peux qu'approuver.

Ensuite, l'idée même de « convivialisme » m'intéresse dans le cadre de cette réflexion. En effet, j'ai souvent utilisé des termes de la même famille en parlant des lieux d'enseignement artistique, regrettant par exemple qu'ils ne soient pas plus conviviaux. Au contraire du Venezuela par exemple, où l'école de musique est un lieu convivial, que je définissais alors comme un lieu où les relations sociales entre les gens sont rendues possibles et agréables. Un lieu qui du moins permette l'existence de potentielles relations humaines, qui ne seraient pas soumises à des rapports hiérarchiques, à des contraintes temporelles, à une logique d'efficacité, mais plutôt au plaisir et à l'équilibre. Pour aller plus loin que cette définition instinctive de la convivialité, je peux me référer à l'ouvrage d'Ivan Illich, *La convivialité*.

4. 2. Un détour par *La Convivialité*

Le sens donné par Ivan Illich au terme « convivialité » lui est propre comme il le précise dans l'Introduction. Cependant l'usage qu'il en fait me paraît intéressant à relever dans le cadre de cette réflexion.

J'appelle société conviviale une société où l'outil moderne est au service de la personne intégrée à la collectivité, et non au service d'un corps de spécialistes. [...] dans l'acceptation quelque peu nouvelle que je confère au qualificatif, c'est l'outil qui est convivial et non l'homme⁵⁹.

L'outil désigne l'ensemble des connaissances et savoirs que l'humain a développé pour améliorer ses conditions de vie, et qui englobent tout à la fois les institutions et les objets techniques et technologiques. L'homme est asservi à l'outil. En voulant le contrôler, il s'est produit l'effet inverse : c'est l'outil qui contrôle l'homme dans la société industrielle. Ivan Illich prend l'exemple

⁵⁹ I. ILLITCH, *La Convivialité*, ed Seuil, 1973, ré-édité en 2003, p. 13.

de l'école qui peut produire un effet inverse de sa définition première, et ôter le désir d'apprendre par eux-mêmes des enfants.

L'éducation, les postes, l'assistance sociale, les transports et même les travaux publics ont suivi cette évolution. Dans un premier temps, on applique un nouveau savoir à la solution d'un problème clairement défini et des critères scientifiques permettent de mesurer le gain d'efficacité obtenu. Mais, dans un deuxième temps, le progrès réalisé devient un moyen d'exploiter l'ensemble du corps social, de le mettre au service des valeurs qu'une élite spécialisée, garante de sa propre valeur, détermine et révisé sans cesse⁶⁰.

Avec l'escalade de la technologie, il apparaît que ces effets décrits par Ivan Illitch sont décuplés aujourd'hui. Ils sont notamment relevés par James Williams, ancien employé chez Google, qui est maintenant expert en éthique. Il travaille sur la manipulation générée par les applications que l'on peut télécharger sur nos téléphones, et qui répondent à une logique de marketing⁶¹. En apparence, ces applications sont créées pour améliorer nos vies. Mais elles ont des effets secondaires, appelés des externalités en économie, que sont la distraction, la dépendance, voire la manipulation. En effet, la première et la dernière chose de la journée que font beaucoup de gens, c'est de regarder l'écran de leur smartphone pour voir si de nouvelles informations sont arrivées. Ou encore, des algorithmes extrêmement rapides déterminent avant nous ce que nous souhaitons rechercher. Avec ce détournement d'attention générée par une industrie globale de persuasion, la logique est de nous mener là on ne voulait pas forcément aller. Il s'agit de nous faire croire que c'est par là que nous nous dirigeons. L'attention devient limitée, exploitée, et c'est l'utilisateur qui est le produit. L'application ne sert plus nos intérêts, au contraire, elle entraîne une érosion et une destruction de la volonté humaine.

Ivan Illitch souligne également le fait que les outils sont aux mains de certains spécialistes, ce qui met à mal la capacité d'agir de la majorité des individus. Il encourage donc une déspecialisation afin que chacun soit en mesure de se ré-appropriier ces outils.

L'outil est convivial dans la mesure où chacun peut l'utiliser, sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même. L'usage que chacun

⁶⁰ I. ILLITCH, *op. cit.*, p. 23.

⁶¹ Web série documentaire Arte (Tr)oppressé, Episode 3/10 « Temps de cerveau disponible », diffusée à partir du 11 décembre 2017. Réalisée par Adrien Pavillard, écrite par Emmanuelle Julien, Meriem Lay et Adrien Pavillard.

*en fait n'empiète pas sur la liberté d'autrui d'en faire autant. Personne n'a besoin d'un diplôme pour avoir le droit de s'en servir; on peut le prendre ou non. Entre l'homme et le monde, il est conducteur de sens, traducteur d'intentionnalité*⁶².

Il critique très fortement les institutions, dans lesquelles justement quelques spécialistes décident pour la majorité. Il se positionne d'ailleurs clairement pour une société sans école, ce qui est le titre d'un autre de ses textes⁶³. Selon lui, le problème de l'école est de faire croire que l'éducation est le produit de l'enseignement. Plutôt que de la réformer, il fait le choix d'imaginer cette société sans école. Ancien prêtre, Ivan Illitch y renonce suite à ses mauvaises relations avec le Vatican. Il réalise un parallèle entre le clergé et l'école, qui serait une forme de nouvelle église, qui dispenserait la bonne parole, et qui diminuerait la force des esprits, leur indépendance. A l'école, on insiste souvent sur ce que les enfants ne savent pas, sur ce qu'ils ont besoin d'apprendre, et qu'ils ne peuvent pas apprendre seuls : ils ne choisissent ni ce qu'ils apprennent, ni la manière dont ils apprennent. Ils sont dépendants d'adultes qui détiennent la connaissance. Cela les maintient dans une situation d'ignorance, d'attente, et peut après se répercuter sur les futurs adultes qu'ils seront. Il s'agit dans notre société de nous faire devenir toujours meilleur que ce que l'on est déjà, pour répondre à un certain nombre de normes qui sont admises comme bonnes pour nous.

Ivan Illitch pense donc la dé-professionnalisation, même si elle reste complexe à imaginer dans de nombreux contextes comme celui de la santé qui demande un certain savoir-faire : comment pourrait-on remplacer un chirurgien ? Jérôme Baschet quant à lui énumère l'ensemble des domaines de production de biens et de services qui ne sont pas essentiels à notre société, et qui ne répondent qu'à une logique marchande⁶⁴. Pour ce qui est de la santé, il estime que ce domaine n'est pas supprimable, mais propose une dé-professionnalisation partielle, avec notamment une formation courte permettant d'être davantage dans une démarche de prévention, et de traiter les maladies les plus simples. Pour l'éducation, il rejoint Ivan Illitch, et valorise des apprentissages sur le terrain, en rapport avec des réalités quotidiennes, ou délivrés par des adultes volontaires⁶⁵. Il ressort de ces

⁶² I. ILLITCH, *op. cit.*, p. 45.

⁶³ I. ILLITCH, *Une société sans école*, 1971.

⁶⁴ J. BASCHET, *Adieux au capitalisme, Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed. La découverte, 2016, Chapitre « Révolution du temps et dé-spécialisation généralisée » pp. 97-105.

⁶⁵ Cette question sera approfondie dans la deuxième partie de ce travail.

différents extraits et commentaires que l'une des principales préoccupations d'Ivan Illitch, qui guide sa pensée, est l'autonomie et l'intégrité de l'individu.

*Une société qui définit le bien comme la satisfaction maximale du plus grand nombre de gens par la plus grande consommation de biens et de services industriels mutile de façon intolérable l'autonomie de la personne. Une solution politique de rechange à cet utilitarisme définirait le bien par la capacité de chacun de façonner l'image de son propre avenir. [...] Une telle entreprise collective limiterait les dimensions des outils afin de défendre des valeurs essentielles que j'appellerai : survie, équité, autonomie créatrice [...]*⁶⁶.

Ces trois valeurs, la survie, l'équité, et l'autonomie créatrice veulent redonner du pouvoir aux énergies de chacun en relation avec les autres, c'est-à-dire l'énergie diffusée et l'énergie reçue, dans un juste équilibre. Aucune de ces trois valeurs n'est suffisante en elle-même, car il ne suffit ni de survivre, ni d'être égaux, ni d'être autonomes. Mais elles sont à la fois les conditions d'existence les unes des autres, et les conditions permettant de penser une nouvelle forme d'organisation du monde. Ivan Illitch nomme déjà en 1973 cette nécessité, qui dépendrait de la reconnaissance accordée aux subjectivités propres de chacun, « nous pouvons édifier une société post-industrielle en sorte que l'exercice de la créativité d'une personne n'impose jamais à autrui un travail, un savoir, ou une consommation obligatoire »⁶⁷.

Cette pensée est en cohérence avec les quatre grands principes du convivialisme, dont l'idée est de penser et de respecter chaque individu selon sa singularité propre (ils utilisent le terme d'« individuation »), en relation avec les autres individus, dans une société où chacun peut s'affirmer du moment qu'il ne nuit pas à autrui.

⁶⁶ I. ILLITCH, *La Convivialité*, ed Seuil, 1973, ré-édité en 2003, p. 31.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 31.

4. 3. Les quatre grands principes du convivialisme dans l'enseignement musical

Ces quatre grands principes du convivialisme sont énoncés au début du Manifeste de la façon suivante :

- *le principe de commune humanité* (il n'y a qu'une seule humanité).
- *le principe de commune socialité* (nous ne sommes pas des objets séparés, car nous sommes pris dans un réseau dynamique de relations).
- *le principe d'individuation* (développement de personnalités effectives, avènement de sujets qui ne sont pas préexistants en soi).
- *le principe d'opposition maîtrisée* (s'opposer et se différencier en acceptant le conflit).

S'il est possible d'illustrer ces quatre principes dans le cadre de l'enseignement de la musique dans les conservatoires, ce n'est pas toujours complètement le cas. Cela peut permettre de nommer avec plus de précision les possibles dérives de cet enseignement, vécues en tant qu'élève et enseignante.

- *le principe de commune humanité* : il s'agit de respecter chacun des membres de l'humanité. Ce principe est primordial. Il ne me semble pas mis à mal au sein des conservatoires particulièrement, car ce sont des lieux de service public ouverts à l'ensemble de la population⁶⁸. Lorsque ce principe n'est pas respecté, il s'agit avant tout d'un problème personnel (un professeur qui serait maltraitant, ou raciste, ou homophobe par exemple) mais qui n'est pas directement relié au contexte de l'enseignement musical. Cependant ce principe de respect envers tous les êtres humains d'où qu'ils viennent et quelque soit leur situation me semble bien malmené aujourd'hui, si l'on s'en réfère à toutes les aberrations listées précédemment. D'où la nécessité de continuer à le nommer, n'allant pas de soi pour

⁶⁸ La question de l'accessibilité de ces lieux est une question tout à fait intéressante mais que je choisis de ne pas développer à ce stade de ma réflexion.

tous notamment dans les sphères de pouvoir, où une vie peut parfois sembler valoir plus qu'une autre.

- *Le principe de commune socialité* : si l'on admet que l'une des plus grandes richesses des êtres humains est celle des rapports sociaux qu'ils peuvent entretenir entre eux, il convient d'encourager toutes les démarches de socialisation pouvant avoir lieu dans un espace comme les conservatoires. La pratique musicale y est particulièrement propice par le biais des cours collectifs, des ensembles, orchestres, ateliers, groupes de musique de chambre... Les formes sont variées. Malgré tout, il ne suffit pas de jouer ensemble pour entrer en relation, et il en revient il me semble à la responsabilité de l'institution et de l'enseignant d'être garants de ce potentiel de mise en relation, notamment en laissant à chacun un espace d'expression par exemple.
- *Le principe d'individuation* : Je reviendrai en détail sur ce terme d'individuation dans la suite de ce travail. Mais je peux d'ores et déjà souligner le fait que l'individuation n'est que trop peu pensée dans l'enseignement. En effet l'individuation est ici entendue comme ce qui « permet à chacun d'affirmer au mieux son individualité singulière en devenir, en développant sa puissance d'être et d'agir sans nuire à celle des autres »⁶⁹. Malheureusement on propose souvent à l'élève un chemin qui est déjà tout tracé pour lui, avec un certains nombres d'objectifs à remplir et d'examens à valider, en projetant sur lui des attentes qui appartiennent davantage à son professeur ou à ses parents qu'à lui-même.
- *Le principe d'opposition maîtrisée* : Il me semble que comme pour le premier principe de commune humanité, celui-ci relève davantage d'un positionnement personnel vis-à-vis de la discussion, du débat, et donc du rapport humain. Il s'agit de se respecter chacun l'un l'autre pour pouvoir entrer en conflit sans se nuire.

La conception du sujet qui en découle permet de penser en relation ces quatre principes. Chaque être humain est respectable car faisant partie effectivement de l'humanité. Il s'agit de penser son individuation, sans omettre les relations qui le constituent, et la société (ou la communauté à plus petite échelle) dans laquelle il vit. Ces quatre constituants du sujet sont donc à garder à l'esprit lorsque l'on fait acte d'enseignement, car aucun ne peut être négligé si l'on défend une pédagogie émancipatrice.

⁶⁹ Abrégé du manifeste convivialiste, site internet lesconvivialistes.org.

Nous menons nos vies, en effet, à la fois comme individu (ne nous rapportant qu'à nous-mêmes), comme personne (liée à d'autres personnes par des relations de don et de contre-don), comme croyant ou/et comme citoyen (inscrit dans une communauté politico-religieuse), et comme être humain générique. Dans les registres de la singularité, de la particularité, de la généralité et de l'universalité. Chacune de ces dimensions ou chacun de ces registres est également légitime et il importe donc de n'en écraser ou inversement, de n'en fétichiser aucun⁷⁰.

*

* *

Lorsque je pars au Venezuela au sein de *El Sistema*, je souhaite notamment observer si ces valeurs convivialistes sont davantage mises en jeu dans le contexte d'orchestres à vocation sociale, en m'appuyant en partie sur les méthodes pédagogiques des enseignants. Mais l'immersion ayant été vécue pleinement à la fois en tant que chercheuse et en tant que musicienne, c'est davantage mon rapport à la musique elle-même qui a été bouleversé, plus qu'à sa transmission, ce qui m'a amenée à concevoir la recherche différemment. Il ne s'agit plus de remettre en question seulement l'institution et le type de pédagogie qui en découle, mais de partir d'un point de vue plus positif : c'est peut-être en travaillant d'abord notre relation à la musique que l'on peut réfléchir à la manière de la transmettre, et donc en venir à re-questionner les lieux de sa transmission. Ce changement de regard est né en grande partie d'une autre perception du temps vécue au Venezuela dans le quotidien, dans la musique et dans sa transmission.

⁷⁰ A. CAILLE, *Le convivialisme en dix questions, Un nouvel imaginaire politique*, ed Le Bord de l'eau, p. 104.

Chapitre 2.

El Sistema, Venezuela :
un milieu convivial

1. Rencontre en France avec des dispositifs inspirés de *El Sistema*

1. 1. *El Sistema*, encensé et critiqué

En 2015, j'ai passé six mois au Venezuela⁷¹, au sein du *núcleo* (noyau) de Maracay, principale ville de l'Etat d'Aragua, à l'Ouest de Caracas. C'est le principal des vingt-huit *núcleos* dépendant de *El Sistema* d'Aragua, avec celui de San Cristobal dans le Sud de l'Etat.

Dans ce réseau d'orchestres et de chœurs du Venezuela, il ne s'agit *a priori* pas de faire de la musique seulement pour apprendre à jouer d'un instrument. La musique a été invoquée depuis sa création en 1975 comme moyen pour lutter contre la violence et la pauvreté, sous l'impulsion de José Antonio Abreu (1939-2018). Abreu est pianiste, organiste, compositeur et chef d'orchestre, et en créant *El Sistema*, il souhaitait faire de la musique symphonique une arme contre la pauvreté au Venezuela. En venant à l'orchestre, en apprenant la musique de manière collective, les enfants des quartiers défavorisés sortaient des rues. Devenir musicien d'orchestre, c'était obtenir un avenir social digne. Abreu n'était pas seulement musicien. Formé en droit et en économie, il a enseigné ces deux matières à l'université et il a même été Ministre d'Etat pour la Culture en 1983. Il est considéré par tous les musiciens de *El Sistema* comme le *Maestro*, le maître, source d'inspiration et de profond respect.

En France, nous entendons parler de *El Sistema* depuis plusieurs années, notamment avec l'émergence de musiciens vénézuéliens tels que le chef d'orchestre Gustavo Dudamel, et le contrebassiste Edicson Ruiz, qui a intégré l'Orchestre Philharmonique de Berlin à l'âge de dix-sept ans.

⁷¹ Je suis restée au Venezuela de février à juillet 2015, accueillie par *El Sistema* et l'Alliance française de Maracay, dans le cadre de mon doctorat à l'Université de Lille 3 - Charles de Gaulle.

Le regard porté sur *El Sistema* depuis l'Europe est globalement très positif. Il a été influencé notamment par le documentaire *Tocar y luchar*⁷², *Jouer et lutter*, qui témoigne d'une volonté de sortir des enfants de la rue par le biais de la pratique de l'orchestre. Il semble alors ne pas y avoir de hiérarchie entre sa visée sociale et sa visée musicale.

Ce documentaire alterne des témoignages de grands chefs d'orchestre et musiciens comme Simon Rattle, Claudio Abbado, Plácido Domingo, des entretiens avec José Antonio Abreu, et le récit de jeunes vénézuéliens qui sont filmés chez eux et dans leur *núcleo*. José Antonio Abreu y explique la portée de l'orchestre ainsi : l'orchestre est une communauté où s'exerce la concertation entre tous. C'est une équipe, dans laquelle chacun est interdépendant c'est-à-dire un est responsable de tous, et tous sont responsables d'un. Et de cette concertation naît de la beauté.

Ce regard positif porté par une grande majorité de la communauté musicienne et pédagogue peut s'illustrer par le protocole d'accord entre le CNSMDP (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris) et *El Sistema*, signé le vendredi 23 Janvier 2015 au CNSMDP⁷³. Cet accord est mis à mal aujourd'hui, car le Venezuela traverse une grave crise économique qui engendre une violence urbaine pouvant empêcher des étudiants français de s'y rendre. Mais partout dans le monde, de nombreuses initiatives ont lieu, inspirées par le modèle vénézuélien. Il existe aujourd'hui différents *Sistema* partout dans le monde, parfois parrainés par *El Sistema* et l'organisme « Sistema Global » qui vise à connecter l'ensemble des professeurs engagés dans ces dispositifs, et parfois indépendantes mais dont la filiation est claire.

Depuis que *El Sistema* fait parler de lui au-delà du Venezuela, de nombreux musiciens et chercheurs s'y sont intéressés. Souvent pour l'encenser, comme Tricia Tunstall, musicienne et professeure d'histoire de la musique à l'université Drew aux Etats-Unis, qui a écrit l'ouvrage *Changer des vies par la pratique de l'orchestre, Gustavo Dudamel et l'histoire d'El Sistema*⁷⁴. Mais aussi pour le critiquer, comme le fait Geoffrey Baker, professeur de musique à la Royal Holloway,

⁷² A. ARVELO, *Tocar y luchar*, Corporación Andina de Fomento, Caracas, 2006.

⁷³ Un article rend compte de cette rencontre sur le site internet de France Musique : <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/le-conservatoire-de-paris-s-associe-el-sistema-1813>.

⁷⁴ T. TUNSTALL, *Changer des vies par la pratique de l'orchestre, Gustavo Dudamel et l'histoire d'El Sistema*, ed Symetrie, 2015.

l'université de Londres, dont le livre *El Sistema, Orchestrating Venezuela's Youth*⁷⁵ a fait grand bruit à sa sortie. Il est en effet peu commun d'entendre un son de cloche négatif sur *El Sistema*.

Pourtant, Geoffrey Baker n'est pas un musicologue centré sur la culture musicale occidentale, en témoigne l'ensemble de ses travaux, notamment sa participation à « Growing into music »⁷⁶, des vidéos montrant des enfants apprenant la musique dans sept endroits du monde : au Mali et en Guinée, à Cuba, au Venezuela, dans le Nord de l'Inde, au Rajasthan, et en Azerbaïdjan.

En 2013, il réalise plusieurs vidéos au Venezuela, dont un certain nombre centrées sur des enfants faisant partie de *El Sistema*. Ces vidéos ne portent pas de jugement, elles sont plutôt des témoins de la manière d'apprendre la musique dans ces différents pays. L'une d'elles, consacrée à la jeune violoniste Genesis Infante, permet de penser la cohérence dans sa double approche de la musique : le répertoire orchestral avec *El Sistema*, et le répertoire traditionnel, transmis à l'oral. Les deux approches sont présentées comme complémentaires, et aussi importantes l'une que l'autre pour la musicienne. Deux ans plus tard en 2015, Geoffrey Baker sort son livre, *El Sistema, Orchestrating Venezuela's Youth*. Le propos est beaucoup plus critique, il reproche notamment à *El Sistema* un enseignement très austère, une compétition entre les différents musiciens, la hiérarchie de l'organisation de l'orchestre, l'obsession de la figure de José Antonio Abreu⁷⁷, ainsi que le fait que ce sont surtout des jeunes vénézuéliens de classe moyenne qui font partie des orchestres, et non des jeunes issus de milieux défavorisés. Je n'ai pas d'éléments à ce jour pour confirmer ou non ce dernier fait. Mais pour ce qui est du reste, je suis relativement d'accord avec lui, j'y reviendrai dans la suite de ce chapitre. Il est étonnant de constater le changement de regard et de positionnement de ce chercheur entre 2013 et 2015. Il a beaucoup travaillé sur les pratiques musicales en Amérique du Sud, notamment à Cuba. Comme beaucoup d'Occidentaux, on peut supposer qu'il avait un regard positif sur ce système avant d'y aller, et s'est rendu compte sur place que tout n'était pas si parfait.

⁷⁵ G. BAKER, *El Sistema, Orchestrating Venezuela's Youth*, Oxford University Press, 2014.

⁷⁶ site internet : <http://www.growingintomusic.co.uk>.

⁷⁷ Pour exemple (même si ce n'est qu'une parole, c'est un discours que j'ai souvent entendu sur place), un professeur de contrebasse du *núcleo* de Maracay a écrit dans un questionnaire que j'avais distribué aux musiciens : « Croire que la Vie toujours nous donne un objectif en tant que personnes capable de propager les dons que Dieu nous donne est un devoir que nous devrions comprendre. Pendant plus de deux décennies, j'ai vécu des moments merveilleux dans EL SISTEMA, merci à Dieu et à notre Maître José Antonio Abreu pour nous avoir donné ce cadeau d'être utiles à la société et au pays grâce à la Musique. » *Creer que la Vida siempre nos tiene un proposito como personas multiplicadoras de los Dones que Dios nos da es una tarea que deberiamos entender. Durante mas de 2 decadas he vivido maravillosos momentos en EL SISTEMA, agradecido con Dios y nuestro Maestro Jose Antonio Abreu por darnos este regalo de ser utiles a la sociedad y al pais a traves de la Musica.*

Même si Geoffrey Baker a fait le choix de ne pas parler de ce qui fonctionne au sein de *El Sistema*, ses interrogations sur les véritables valeurs transmises par ce dispositif permettent de questionner notre propre rapport à ce qui est souvent présenté comme un modèle. Qu'est-ce que l'on est prêts à mettre en place pour penser et réaliser une nouvelle forme de pédagogie musicale ?

Mon double regard, de musicienne et de chercheuse me paraissait juste pour sortir d'une vision tranchée, et je souhaitais rester au même endroit pendant les six mois que j'ai passé là-bas afin de l'observer et de le vivre de l'intérieur. Ce séjour faisait pour moi logiquement sens suite au Master « Arts et existences » que j'avais suivi à l'université de Lille 3, et à mon expérience d'enseignante avec l'association « Passeurs d'arts », basée en région parisienne avec laquelle j'ai travaillé pendant deux ans.

1. 2. Passeurs d'arts

Parallèlement à mes cours au conservatoire, j'ai été professeure d'instruments à vents (famille des bois) pour l'association Passeurs d'arts, dans une école élémentaire de Cergy, sur le temps des TAP⁷⁸, deux fois une heure trente par semaine. La deuxième année, j'étais responsable d'un groupe de quatorze enfants, tous débutants, apprenant la flûte traversière (3), la clarinette (4), le saxophone (2), le chalumeau⁷⁹ (4), et la batterie (1).

⁷⁸ Temps d'activités périscolaires, mis en place sous la présidence de François Hollande par le Ministre de l'éducation Vincent Peillon. Ces TAP remettaient en question la semaine de quatre jours, en proposant diverses activités (sportives, artistiques...) sur le temps scolaire. Depuis l'élection d'Emmanuel Macron ils sont sévèrement discutés. Les écoles doivent maintenant choisir si elles continuent dans cette voie ou si elles reviennent à la semaine de quatre jours.

⁷⁹ Instrument qui possède un bec de clarinette avec une anche, et un corps se rapprochant de celui de la flûte à bec, sans clés. Il peut être utilisé par des enfants qui souhaitent débiter la clarinette mais qui ont des mains encore trop petites pour manipuler tout le système de clétage avec aisance.

1. 2. a - Présentation de Passeurs d'arts

Cette association, menée par Jean-Claude Decalonne et Raul Lubo⁸⁰, a la volonté de penser la musique, notamment la pratique de l'orchestre, comme un outil social, inspirée par le modèle vénézuélien. En 2000, la première classe orchestre est créée à Auvers-sur-Oise dans une école élémentaire, puis rapidement une autre s'ouvre au collège des Explorateurs de Cergy, sous l'impulsion de la professeure de musique, Mireille Lepinoy⁸¹. Toujours dans la ville de Cergy, en 2013-2014, une classe pilote s'ouvre à l'école élémentaire du Gros Caillou, sous le nom « Graines d'orchestre ». En 2014-2015, ce sont vingt-deux écoles de la ville qui accueillent ces orchestres⁸².

Lors du week-end de formation pour les professeurs faisant partie de ce nouveau dispositif à la rentrée 2014, voici ce qui est défendu⁸³ :

Il est nécessaire de créer de l'enthousiasme dans la pratique musicale. Dans les écoles de musique, huit élèves sur dix inscrits n'y seront plus dans deux ans. L'objectif sur le long terme est donc de remplir les écoles de musique, même si pour l'instant il n'existe pas de passerelle.

La France a une grande image musicale à l'étranger (même au Venezuela). Mais les enfants changent, et l'enseignement, lui, n'évolue pas. Il faut aller chercher les enfants d'aujourd'hui. La question qui se pose pour les porteurs de Graines d'orchestre est la suivante : pourquoi les conservatoires sont-ils désertés ?

Points importants :

- *Outil social : aider à réussir dans la vie, être bien dans la vie, dans la musique, ou ailleurs.*
- *Besoin d'art : inspiration, lien entre le sérieux et le plaisir.*
- *Y aller vraiment : s'adapter aux enfants, proposer des instruments de qualité.*
- *C'est avant tout fondamentalement humain.*
- *Inventivité : mettre les choses en place. L'invention se fait en commun.*

⁸⁰ Jean-Claude Decalonne est luthier d'instruments à vent, et à l'origine des premières classes orchestre en France. Raul Lubo est chef d'orchestre et trompettiste vénézuélien, installé en France depuis de nombreuses années.

⁸¹ M.LEPINOY et C.PAVIE, *Une classe d'orchestre clés en main*, ed. L'Harmattan, Paris, 2012, 98 pages.

⁸² Les observations faites ici concernent seulement les questionnements en lien avec mon travail de recherche, et ne discréditent pas le travail qui continue d'être pensé et mené depuis.

⁸³ Notes en italique, prises lors de ces deux jours de formation.

Mots clés :

- Enthousiasme
- Responsabilité
- Emotion
- Respect d'autrui

Objectifs pédagogiques :

- le développement de la personnalité
- le développement de l'imagination
- la disposition à apprendre
- apprendre à sentir la musique.

L'objectif est de toucher le plus grand nombre d'enfants possible à Cergy. Au début, les cours ont lieu deux fois par semaine, mais ils veulent être plus ambitieux.

Le professeur est un « éducateur », qui se doit de se poser des questions : donc il n'a pas de partition toute faite, il lui est demandé d'être polyvalent au niveau des instruments, de faire des arrangements. Il convient d'utiliser tous les moyens, par exemple le chant, ou le mimétisme, et d'utiliser la disposition de l'orchestre dès le début.

Ils souhaitent aussi proposer aux enfants participant aux orchestres des stages pendant les vacances, avec un regroupement des enfants qui jouent le même instrument, et une pratique d'orchestre.

Stéphane Fourreau, professeur de musique dans un collège de Fougères en Bretagne, vient témoigner de son expérience. Il a ouvert, avec le partenariat des Passeurs d'arts, une classe orchestre en 2008.

Il insiste pendant son intervention sur l'importance d'un projet fédérateur. Les enfants sont portés par les concerts.

Dans la pratique collective il faut toujours se poser les questions : qu'est-ce que l'on veut apporter ? Et comment ?

- Déterminer les talents de chacun. Chacun se met au service de l'autre.
- Travail sur l'estime de soi.
- Savoir être et savoir faire.

En tant qu'adulte, notre rôle est de créer des rêves et des souvenirs chez les enfants. Il faut aller plus loin que l'apprentissage de la musique et se concentrer également sur les relations humaines.

Pour la méthodologie, il fait travailler l'orchestre comme un chœur. Les plus grands donnent l'exemple. On n'apprend pas seulement par le professeur, mais aussi en travaillant sur le lien

social. Il s'agit de se mettre au service de l'autre, de faire plaisir à l'autre, et il est important que chaque professeur trouve la pédagogie qui lui corresponde.

Pour ce qui est du rapport à l'instrument, il ne faut pas se battre avec, mais plutôt en éprouver du plaisir, le considérer comme un prolongement du corps.

Je ressors de ce week-end de formation enthousiaste. En effet, je n'avais jamais participé à un tel dispositif, qui propose une alternative au modèle des conservatoires à partir de critiques que j'avais moi-même énoncées : plaisir qui est mis au second plan, absence de regard réflexif sur notre propre pratique d'enseignant, peu d'intérêt pour la création de lien social... Tout en nommant ces écueils, les Passeurs d'arts ne se placent pas contre les conservatoires. Ils semblent davantage questionner les raisons pour lesquels ils se vident au fil des années d'apprentissage, et imaginer une autre manière d'apprendre la musique, quitte à orienter les jeunes musiciens les plus assidus et motivés vers l'école de musique la plus proche de chez eux afin de bénéficier de l'ensemble des enseignements possibles. De plus, lors de ce week-end de formation, je suis en train de planifier mon séjour au Venezuela, et *El Sistema* est présenté comme un idéal duquel s'inspirer, voire à reproduire.

Mais je vais rapidement déchanter, notamment pour des soucis organisationnels et de communication qui nuisent à la cohérence et à la pertinence de la démarche. Intervenir sur vingt-deux écoles dès la deuxième année d'un tel dispositif était sans doute optimiste. Actuellement, les orchestres à l'école de la ville de Cergy ne sont d'ailleurs plus gérés par Passeurs d'art mais par la ville elle-même. L'association se concentre maintenant sur des territoires plus restreints, et avec les années qui se sont écoulées et quelques professeurs engagés à leurs côtés, ils prennent aujourd'hui plus d'ampleur, avec moins de précipitation.

Dans le cadre de cette réflexion, je vais m'intéresser plus particulièrement à deux points qui m'ont interpellés pendant que je travaillais avec eux, et qui ont orienté mon regard lorsque je suis allée au Venezuela :

- « L'orchestre sauve » : cette phrase est assumée par l'équipe de Passeurs d'arts, mais elle pose question.
- Le déroulement des cours : le fait qu'ils s'inscrivent dans le cadre des TAP (temps d'activités périscolaires) leur est dommageable. En effet, nous sommes dans l'école, sur le

temps qui est encore assimilé à celui de l'école, dans leur salle de classe. Les enfants sont donc pris dans son fonctionnement.

1. 2. b - L'orchestre « sauve »

Cette phrase a été énoncée par Jean-Claude Decalonne dès le premier week-end de formation, en référence aux orchestres du Venezuela. Mais on se rend rapidement compte qu'elle est omniprésente lorsqu'il s'agit de défendre leur démarche. Sur la présentation de leur site internet, il est écrit « Le dispositif Passeurs d'Arts va changer profondément la vie des enfants et des familles, dans les secteurs en grande difficulté sociale. » Lors d'un entretien accordé au site internet de l'ONG Ashoka France⁸⁴, il parle d'un collégien en ces termes également, « Il est entré dans notre maison Passeurs d'Arts en Bretagne, y a passé 3 ans et en est ressorti transformé ! Il est aujourd'hui, alors qu'il n'a que seize ans, en apprentissage dans en lutherie des vents, rue de Rome à Paris. Je peux vous garantir que la musique l'a sauvé ! ».

Il ne s'agit aucunement de minimiser l'impact de la pratique de la musique sur les enfants, les jeunes, les adultes. Mais il me semble toujours plus juste de nommer des enjeux concrets de la transmission de la musique, auprès d'un public qui n'y aurait pas accès a priori, ou qui ne ferait pas la démarche spontanément de se présenter dans une école de musique. Pour avoir un regard réflexif sur leur démarche, et ne pas se contenter d'une forme de satisfaction : « grâce à nous, des jeunes en situation de précarité font de la musique classique ». Quels sont les intérêts que peuvent trouver ces jeunes de jouer en orchestre ? Ils seront d'ailleurs sûrement différents d'un musicien à un autre. De nombreux aspects sont tout à fait pertinents, sont admis, et pourraient se suffire en eux-mêmes. Par exemple, le fait que l'orchestre soit un groupe social dans lequel chacun tient une place essentielle. Chaque personne, à son endroit, est irremplaçable pour le collectif. Ce groupe peut permettre à tous les enfants qui en font partie de créer des liens sociaux, et la rencontre est permise par une pratique de la musique en commun. Ou encore le fait que la pratique de la musique chez les enfants de trois à six ans a un impact sur leur développement cérébral. La professeure des sciences de la

⁸⁴ « Ashoka est une ONG, un réseau d'acteurs de changement, qui agit en faveur de l'innovation sociale. », site internet : www.ashoka.org.

communication Nina Kraus a publié une étude⁸⁵ à ce sujet avec une équipe de chercheurs de la Northwestern University de Chicago, et affirme que « l'apprentissage de la musique peut littéralement remodeler le cerveau d'un enfant de façon à améliorer sa réception sonore, ce qui améliore automatiquement ses aptitudes d'apprentissage et d'acquisition du langage »⁸⁶. Ils s'appuient notamment sur un programme également inspiré de *El Sistema* à Chicago, le *Harmony Project*. Tous les enfants n'étant pas élèves dans des écoles de musique et conservatoires, il est intéressant de développer les pratiques musicales dans d'autres cadres afin de toucher un public plus large, tel le milieu scolaire. Mais « la musique sauve » reste un énoncé catégorique sans fondement. Et puis, en tant que professeur de musique, qui sommes-nous pour sauver qui que ce soit ? Et puis sauver qui ? Et de quoi ? Ces questions restent en suspens.

1. 2. c - Le déroulement des cours

Pendant les deux années, je travaillais avec environ quinze élèves, de niveaux différents (du CP au CM2 la première année, en binôme, avec un animateur de la ville, du CE2 au CM2 la deuxième année, seule). J'étais enseignante « bois », et les enfants apprenaient donc la flûte traversière, ou la clarinette, ou le saxophone, ou le chalumeau (petite clarinette en plastique). Ils étaient pour la plupart débutants. La deuxième année, certains élèves avaient suivi l'atelier musique l'année précédente et avaient donc des bases, mais pas tous. L'atelier musique avait lieu deux fois par semaine, dans le cadre des TAP, sur un créneau d'une heure et trente minutes. Mais entre la fin de la récréation et la fin de la journée, le temps de regrouper tous les élèves au début, et de ranger les instruments pour ne pas sortir en retard à la fin, le créneau se réduisait à une heure de pratique musicale effective.

Comme je le soulignais précédemment, je pense que ce cadre scolaire était dommageable au bon déroulement de ces ateliers. Je cite ici un exemple : suite à des difficultés de discipline, après avoir essayé différentes choses, je mets en place un système de points. S'ils arrivent à doubler leurs

⁸⁵ Sous la direction de Nina Kraus, *Music Enrichment Programs improve the neural encoding of speech in at-risk children*, in *The Journal of Neuroscience*, 3 septembre 2014.

⁸⁶ Nina Kraus, interrogée par Suzana Kubik pour France musique, *Pourquoi la musique est-elle bénéfique pour vos enfants ?*, le 9 septembre 2016.

points⁸⁷, ils deviennent mon assistant chef d'orchestre le temps d'un cours. Il est intéressant de vérifier qu'un certain type de fonctionnement, basé sur une logique de punition / récompense, et de la compétition entre les élèves, (à laquelle je m'oppose) dans le cadre scolaire, demeure encore aujourd'hui efficace : la simple menace de leur retirer un point les maintient dans un niveau d'attention optimal, et le fait de devenir mon assistant est vu comme un grand privilège, car c'est la récompense ultime. Je ne suis pas fière de cette solution disciplinaire temporaire, qui correspondait à un malaise à un moment donné. Mais je pense que ce fonctionnement est significatif de ce qui est mis en avant dans le système scolaire : des objectifs à atteindre, une attente de résultats, le regard dominant du professeur... Les cours d'orchestre se déroulant dans ce cadre, il est très difficile pour eux de retourner la manière de penser, c'est-à-dire qu'eux-mêmes soient contents de ce qu'ils sont en train de faire.

Evidemment, de nombreux enseignants cherchent à contourner cette logique, et il serait injuste d'en faire une règle générale (car dans l'autre sens, des professeurs d'instruments ne cherchent aucunement à fonctionner autrement). Mais cet exemple permet cependant de souligner les limites posées par les institutions qui ont leur fonctionnement propre, que ce soit les écoles de musique ou les écoles élémentaires : comment venir perturber les habitudes au sein même des institutions ? Comment déplacer les positions de chacun, à la fois le statut, et le positionnement dans l'espace car l'enseignant fait face au groupe, qu'il enseigne la géographie ou qu'il soit chef d'orchestre ?

Ces deux observations me semblent venir interroger une nouvelle fois la posture de l'enseignant, qui doit se positionner face à plusieurs paramètres différents :

- Le contexte dans lequel il enseigne, qu'il soit institutionnel ou non. Il peut travailler *pour* : il est engagé par une structure, et il travaille dans le cadre fixé par elle. Il peut travailler *dans* : il est engagé par une structure, mais il s'agit avant tout d'un cadre physique, qui n'engage pas forcément sa manière d'enseigner. Il peut travailler *avec* : il défend les valeurs de cette structure. Il peut travailler *contre* : les cadres fixés lui paraissent trop contraignants, il cherche donc à les dépasser, voire il ne supporte plus ce cadre et il va en sortir et en créer un nouveau.

⁸⁷ Les enfants ont tous quatre points, matérialisés sur un papier de couleur avec leur nom. Ils peuvent perdre des points, seulement pour des raisons de discipline (-1 point : avertissement, -2 points : je leur retire leur instrument pour cinq minutes, -3 points : ils sont exclus du groupe pour quelques minutes, -4 points : ils sont envoyés dans le bureau de la responsable périscolaire.) Ils peuvent également gagner des points, à la fois s'ils se comportent bien, et s'ils sont appliqués dans le jeu de leur instrument.

- L'objet qu'il transmet, ici la musique. Il s'agit d'un certain savoir, mais aussi d'un art. Le rapport qu'il entretient lui-même à la musique en tant que musicien va influencer sa manière de la transmettre.
- Toutes les autres formes de transmissions qui gravitent autour de la première. Dans le cadre de la musique on peut évoquer la mémoire, l'écoute, l'expression personnelle, le lien social, l'engagement... Jusqu'où lui semble-t-il pertinent d'élargir le cercle autour de la musique elle-même ?
- Et enfin, et surtout, face à qui il se trouve. Mais le terme « face » est justement à questionner, en fonction de son positionnement par rapport aux paramètres précédents.

C'est entre ma première et ma deuxième année de travail avec Passeurs d'arts que je pars au Venezuela. Avant de présenter *El Sistema*, il me faut évoquer DEMOS, autre projet français d'orchestre pour jeunes à vocation sociale, soutenu par la Philharmonie de Paris.

1. 3. Dédemos

1. 3. a - Présentation de Dédemos et démocratisation culturelle

DEMOS est l'acronyme pour Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à vocation Sociale. Et c'est aussi un mot grec, *demos*, dont l'étymologie désigne le peuple, et qui compose une partie du mot « démocratie », avec *kratos*, qui désigne le pouvoir. D'ailleurs, dans la présentation du dispositif sur leur site internet, il est question de « démocratisation » :

Dédemos est un projet de démocratisation culturelle s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles.

Depuis 2010, Démos s'attache à favoriser l'accès à la musique classique par la pratique instrumentale en orchestre. Le dispositif doit sa réussite notamment à un encadrement éducatif adapté, à la coopération entre acteurs de la culture et acteurs du champ social, au développement d'une pédagogie collective spécifique et à la formation continue des intervenants⁸⁸.

Et il s'agit bien en effet d'une forme de démocratisation culturelle, c'est-à-dire du désir d'amener la grande culture, ici la musique classique, à l'ensemble du *demos*, du peuple. Son directeur, Gilles Delebarre, s'en défend dans l'entretien que j'ai eu avec lui et qui est retranscrit un peu plus loin.

Démos s'inscrit donc dans cette volonté politique de démocratisation culturelle. En témoigne le plan 2015-2017 « pour la démocratisation culturelle », mené de front par les ministres de la culture et de l'éducation pendant la présidence de François Hollande, qui étaient alors Fleur Pellerin et Najat Vallaud-Belkacem.

*[...] il s'agit de coordonner les actions des deux ministères (culture et éducation) à « tous les échelons du territoire ». Le gouvernement sait qu'il est attendu au tournant. « Cette politique doit changer d'échelle pour aboutir à l'accès de tous les jeunes à la culture », lit-on dans le document interministériel validé en fin de journée [...]
Priorité est donnée « aux pratiques artistiques collectives dès le plus jeune âge sur les temps scolaire et périscolaire », pour favoriser le « vivre-ensemble »⁸⁹.*

Mais cette notion amène à débat, notamment si on la confronte à celle de démocratie culturelle, c'est-à-dire la reconnaissance de la légitimité de toutes les formes de cultures. Erik Noulette et Damien Sausset, qui travaillent avec l'équipe de l'association culturelle Emmetrop à Bourges, le rappellent dans une tribune du Journal L'Humanité, intitulée *Nous nous rêvions en créateurs de laboratoires vivants émancipateurs*.

Nous imaginons toujours que tout acte créateur contient une menace pour l'homme qui l'ose, que toute pensée qui se refuse à peser, à violenter s'expose à subir sans bruit les

⁸⁸ site internet de Démos : <http://demos.philharmoniedeparis.fr/le-projet.aspx>.

⁸⁹ Clarisse Fabre, *Le gouvernement lance un plan pour la démocratisation culturelle*, Le Monde, le 11 Février 2015.

brutalités de notre époque. L'art à l'école, à l'hôpital, en prison, l'art dans la lutte contre les exclusions, l'art pour l'intégration, la réinsertion, l'art dans la lutte contre toute forme d'illettrisme. Ne jamais s'enfermer, rester perméable à l'autre. Quand il est demandé par exemple aux jeunes de quartiers sensibles adeptes de cultures urbaines et de hip-hop de venir à la rencontre de la culture dite « savante », de faire le pas constructeur vers l'œuvre et l'institution, pourquoi la même exigence n'est-elle pas réclamée aux abonnés de la haute culture ? Encore ceci : bien des discours improvisés lorsqu'ils proviennent du non-autorisé, de l'amateur nous troublent par leur justesse et leur pertinence. Transformer les relations entre art, populations et territoires s'avère donc plus complexe que la simple addition d'outils adaptés à chaque segment d'un public découpé selon quelques critères technicistes. Si nous pouvons entendre que des publics spécifiques requièrent des méthodologies différenciées, voire des attentions particulières, il nous est difficile d'envisager ce voyage à sens unique.

Nous ne sommes plus simples opérateurs d'un « programme » ou d'un appel d'offres imaginé par les pouvoirs, mais caisse de résonance d'un dialogue urgent à établir entre art et individu. L'action culturelle est un engagement, un activisme pour unir dans un profond respect tous les particularismes, pour faire se voisiner dans le frottement subversif et harmonieux tous les ayants droit à la parole⁹⁰.

Pour aller au-delà d'un simple procédé de bonne conscience souvent médiatisé, il apparaît plus intéressant de rendre possible une « écoute réciproque »⁹¹ plutôt que d'amener la grande culture, la culture dite savante, à une partie de la population qui n'y a pas accès. Du moins si l'on veut croire à une répercussion de cette écoute au sein de la société. Et la société française se transforme, sa culture s'élargit, à la fois par la circulation des oeuvres, et l'immigration des hommes. On peut noter également que cette insistance sur la démocratisation culturelle va de paire avec une forte baisse des subventions, et s'il s'agit d'une volonté affichée de l'Etat - quelque soit les gouvernements -, elle se joue peut-être davantage localement, entre artistes, animateurs, élus locaux.

Le dispositif Démos bénéficie pourtant de moyens financiers très importants alloués par la Philharmonie de Paris, qui est un établissement public placé sous la tutelle du ministère de la Culture. Le modèle prédominant reste celui de l'orchestre symphonique de musique classique,

⁹⁰ E. NOULETTE et D. SAUSSET, *Nous nous rêvions en créateurs de laboratoires vivants émancipateurs*, in *La démocratie culturelle est-elle un mythe ou une réalité ?*, L'Humanité, le 9 Février 2017.

⁹¹ G. SAPIRO, *Les contradictions de la démocratisation culturelle*, Telerama, le 6 décembre 2016.

même si sont également jouées des musiques traditionnelles. Gilles Delebarre, responsable pédagogique, explique ce choix dans l'entretien que j'ai réalisé avec lui et dont je rends compte dans le point suivant. Mais on peut se demander s'il s'agit vraiment d'un choix, lorsque le financement vient de la Philharmonie de Paris, qui diffuse presque essentiellement de la musique dite classique notamment symphonique.

Le dispositif est tout de même sensiblement différent de celui des Passeurs d'arts, car il existe une étroite collaboration entre les enseignants musiciens et des acteurs du champs social, qui peuvent être animateurs ou éducateurs et qui connaissent bien les enfants participant à l'orchestre. Chaque séance d'orchestre est donc co-animée par deux musiciens, et une personne travaillant sur le lieu où se déroule l'activité : un éducateur dans les centres sociaux, un enseignant dans les écoles... Cela change déjà beaucoup de choses, et il devient possible de proposer un moment de qualité à quinze enfants jouant quatre instruments différents.

Je n'ai jamais travaillé avec Démos, mais j'ai eu un rendez-vous avec Gilles Delebarre, le mardi 7 Mars 2017, et j'ai assisté à une réunion de présentation en juin 2017 au CRR de Brest devant l'ensemble des professeurs inclus dans ce dispositif, mis en place à Brest à partir de la rentrée 2017-2018.

1. 3. b - Compte-rendu de l'entretien avec le responsable pédagogique de Démos

Gilles Delebarre reconnaît lui-même que l'organisation de Démos est un cadre éducatif contraignant. Pour pouvoir le dépasser, ou en tout cas pour y prendre une place à part, ils font appel à des chercheurs afin d'avoir un regard et un retour plus théoriques sur leur démarche. Ces études portent à la fois sur le métier et sur l'impact de la pratique orchestrale sur les enfants et leurs familles.

Leur question initiale est la suivante : peut-on agir sur les mécanismes de reproduction sociale via la musique, par la pratique collective ? Ce qui entraîne deux autres questions : qu'est-ce que Démos fait et/ou produit d'original par rapport au paysage d'enseignement musical actuel ? Comment faire pour que la pratique de la musique entre vraiment dans la vie des enfants, et ne soit pas une activité périscolaire de plus ?

Pour Gilles Delebarre, il est important de mener un travail conséquent sur les représentations. La musique dite classique est souvent considérée comme réservée à une catégorie sociale élevée, ayant déjà un certain capital culturel qui pourrait permettre d'accéder à. Pour lutter contre cette idée, le dispositif choisi par Démos est similaire à celui des Passeurs d'arts : c'est l'orchestre. Il défend le fait de proposer justement cette musique pour les ateliers instrumentaux qui ont lieu dans les centres sociaux avec lesquels ils travaillent, même s'ils proposent également d'autres esthétiques avec notamment des thèmes de musiques traditionnelles. Le Ministère de la Culture encourage Démos à se penser comme un outil de mise en relation sur la question de la transmission et celle de l'élargissement du public à l'échelle nationale, ce qui va dans le sens de la volonté de démocratisation culturelle que j'évoquais précédemment.

Une de leur mission est donc de faire le pont avec les conservatoires. Ils ont dans ce cadre mené une enquête sur l'entrée au conservatoire après la première « phase » (trois premières années de l'existence de Démos). Le résultat était assez anecdotique. Dans la deuxième phase, à partir de leur quatrième année d'existence, la transition a été mieux pensée et ce sont 50% des enfants qui ont intégré le conservatoire. Parfois, les centres sociaux eux-mêmes accompagnent les familles dans la démarche d'inscription.

Gilles Delebarre parle de « bricolage » dans leur manière de penser l'évolution de Démos, la construction se fait petit à petit. Il y a des matériaux de base, mais la construction se complète au fil du temps, en fonction des matériaux rencontrés. Pour la première phase, la mise en place a été très rapide. Puis les collectivités territoriales se sont investies. Mais ils continuaient à passer directement par les centres sociaux. Maintenant, dans ce qu'ils appellent la troisième phase, une dimension beaucoup plus politique existe : par exemple, à Lyon, Démos s'est installé à la demande du préfet.

A la fin de chaque année, deux grands concerts regroupant tous les orchestres Démos ont lieu à la Philharmonie de Paris. C'est un objectif fort dans le déroulement de l'année. Mais faut-il qu'il soit si fort ? Lui-même pose la question.

A l'issue de l'entretien, Gilles Delebarre nomme les limites de Démos : même si cela permet d'approcher un public qui n'irait sans doute pas de lui-même pousser les portes du conservatoire, ce n'est pas le bon cadre malgré tout pour casser les habitudes d'apprentissage. Le cours collectif a également lieu dans les établissements d'enseignement spécialisé, et les mêmes contraintes se

posent, principalement dues au fait de toujours devoir remplir des objectifs à court terme, dans un temps limité.

1. 3. c - Réunion au CRR de Brest

En septembre 2017, j'assiste à une réunion de présentation de Démos aux professeurs du conservatoire de Brest. Le conservatoire, qui avait déjà mis en place des orchestres à l'école, a fait appel à cet organisme afin de bénéficier de leur expérience et de leur expertise.

Un membre de Démos travaillant à la Philharmonie de Paris vient donc présenter le dispositif. Selon lui, l'objectif de la première année est de créer une équipe permettant aux enfants d'avoir une autre estime d'eux-mêmes. Avant de parler de musique, il faut parler de la place de l'enfant au sein du groupe. La première année est donc consacrée à l'écoute, à la découverte des différentes familles instrumentales, et la transmission est basée sur l'oralité. L'enfant, dit-il, est toujours en contact avec le déroulement du temps. Il est en activité même quand il ne joue pas et la pédagogie proposée doit donc être la plus inclusive possible. La première étape est un stage de deux jours pendant les Vacances de la Toussaint. Ce qui s'y déroulera est très défini en amont : ils commencent toujours par un chant de marin, des body clap (percussions corporelles), puis travaillent avec des danseurs sur des pièces de Lully ou de Rameau. La pièce abordée à ce moment-là sera ensuite jouée dans l'année. Il insiste particulièrement sur le fait qu'il est essentiel d'être en contact physique avec la musique notamment par la danse, car l'enfant vient d'abord pour jouer. Les instruments sont ensuite remis aux enfants vers décembre. Avant, ils travaillent davantage avec des danseurs, des chefs de chœur, qui laissent la place aux professeurs d'instruments petit à petit. Chaque groupe a son propre programme, et joue dans son quartier. C'est lors de la deuxième année qu'ils passent à la partition, notamment par le biais de l'improvisation car elle peut s'écrire selon des codes différents, plus identifiables et appréhendables pour des enfants qui débutent la musique, avant d'aborder les codes traditionnels de l'écriture musicale.

Les professeurs du conservatoire présents à cette rencontre et qui vont prendre part au dispositif font remarquer le cadre rigide qui vient d'être proposé, comme s'il s'agissait d'une

méthode clé en main. Mais le délégué de Démos insiste sur le fait qu'il n'y a pas de « méthode Démos » qui serait prescriptive. Ils s'appuient sur les professionnels qui ont pratiqué l'apprentissage de la musique par l'orchestre, et englobent des expériences passées en s'appuyant sur chaque territoire.

D'ailleurs, des orchestres à l'école existaient déjà à Brest, et Démos propose d'amener une « boîte à outils », comportant notamment un répertoire arrangé, et de partager leur expérience, « pour faire gagner du temps ». Pour le conservatoire, cela permet aussi de bénéficier de la prestigieuse marque « Philharmonie de Paris ». Cinq écoles sont engagées dans Démos pour la rentrée 2017. Parfois, cela se superpose avec des orchestres à l'école déjà existants. Tous les autres dispositifs se poursuivent en parallèle.

L'organisation par semaine est la suivante :

- Deux fois une heure en collectif, cinq enfants pour un professeur.
- 30 minutes avec un ou deux enfants.
- Une heure regroupant tous les enfants de l'école participant (d'une même famille d'instruments souvent) avec un des professeurs d'instrument et un professeur de formation musicale.
- Et enfin, une heure de tutti d'orchestre (pouvant donc regrouper différentes écoles) toutes les six semaines.

Deux ans plus tard, en juin 2019, ont eu lieu deux grands concerts de l'orchestre Démos de Brest, d'abord à la Scène nationale de la ville, le Quartz, puis à la Philharmonie de Paris, lors du week-end des orchestres Démos qui regroupait différents orchestres de toute la France. Le répertoire joué faisait entendre des extraits d'oeuvres symphoniques, *Dans l'ancre du roi de la montagne*, extrait de *Peer Gynt* de Edvard Grieg, *La Danse des chevaliers*, extrait de *Roméo et Juliette* de Sergueï Prokofiev, et l'ouverture de *Der Freischütz*, de Carl Maria von Weber. L'implication des enfants sur scène était évidemment palpable, ainsi que l'enthousiasme des familles présentes dans la grande salle du Quartz. Cependant certaines questions demeuraient à la fin du concert, notamment les raisons pour lesquelles les enseignants musiciens étaient habillés tout en noir - selon les codes vestimentaires de l'orchestre symphonique, alors que les enfants et leurs instituteurs portaient des marinières. La hiérarchie rendue visible à l'intérieur de l'orchestre, dispositif dans lequel il est pourtant défendu que chacun est indispensable à l'ensemble, peut venir

questionner ce qui est mis en avant lors de ces concerts : le professionnalisme des enseignants, leur légitimité en tant que musiciens, la force du collectif, la discipline des enfants, leur plaisir, un peu de tout cela, il apparaît en tout cas qu'il est difficile de se positionner clairement.

1. 3. d - Quel regard sur ce dispositif ?

Mon regard est extérieur à ce dispositif, aussi je ne m'attarderai pas trop longtemps sur ce sujet, mais plusieurs aspects me semblent intéressants à relever. Tout d'abord il ne s'agit pas de faire comme *El Sistema* vénézuélien, qui n'est pas constamment cité comme exemple. Une certaine distance est prise, notamment par la collaboration de la Philharmonie avec l'Observatoire des politiques culturelles à Grenoble. En 2016, ils ont fait sortir un rapport d'étude, qui portait sur la thématique « Pratiquer la musique dans Démon : un projet éducatif global ? ». Ce rapport est sorti juste avant la mise en place de la troisième phase de développement, avant de sortir des centres sociaux et la négociation avec des partenaires politiques. Le dernier chapitre est consacré à la pérennisation du dispositif, et propose des pistes de travail en insistant sur le principe de « laboratoire pédagogique »⁹².

Contrairement aux Passeurs d'arts, il n'est jamais question de « sauver » les enfants participant aux orchestres Démon, en tout cas ce n'est pas une parole officielle. Le rapport entretenu entre les penseurs du dispositif et le dispositif lui-même paraît davantage réflexif qu'émotionnel. Pendant notre entretien, Gilles Delebarre m'a d'ailleurs fait part d'une anecdote qui a eu lieu à Evry, en région parisienne. Les parents de certains enfants participant à Démon au sein d'un des centres sociaux de la ville ont été interrogés par un journal local, à propos de leur ressenti face à cette expérience nouvelle pour leurs enfants. Dans l'article sorti suite à cette rencontre, le journaliste s'émerveille de voir des enfants défavorisés avoir accès à la musique classique. La mère de l'un d'entre eux l'a très mal pris : bien que voilée - donc issue d'un milieu populaire dans l'esprit du journaliste -, elle était médecin ! Je n'ai pas retrouvé cet article, mais ce récit en lui-même me

⁹² Observatoire des politiques culturelles, Chapitre 7 « de l'expérimentation à la pérennisation », in *Pratiquer la musique dans Démon : un projet éducatif global ?*, 2016, pp. 101-113.

semble assez révélateur de la volonté de certains de jouer sur la corde sensible plutôt que de penser en profondeur les apports d'une telle démarche.

Mon sujet de réflexion s'étant déplacé suite à mon séjour au sein de *El Sistema*, je vais maintenant présenter cette organisation, et davantage me concentrer sur les questions qui ont surgi et qui ont orienté toute ma recherche.

1. 4. *El Sistema*

1. 4. a - Introduction à la présentation de *El Sistema*

En réaction à une éducation musicale souvent individuelle, enfermée dans les salles des conservatoires, le Maestro Abreu a pensé une pratique de la musique qui s'appuie essentiellement sur la force du collectif et ses valeurs que sont entre autres l'écoute mutuelle, l'entraide, la solidarité, grâce à une pratique musicale et orchestrale intensive et quotidienne qui leur donne le sens de la responsabilité individuelle et collective, ainsi qu'une plus grande ouverture culturelle et un épanouissement personnel. Issus de tous les milieux sociaux, les enfants apprennent à vivre ensemble au sein d'un collectif où ils peuvent exercer leur savoir-faire et le transmettre aux autres dans des cours qui leur sont confiés dès leur plus jeune âge, dès qu'ils ont appris à maîtriser l'instrument et l'orchestre. « Si se puede » (« Oui, c'est possible ») est une phrase célèbre pour tous les membres de *El Sistema*. La confiance en la capacité de tous est l'idée fondamentale en laquelle croit le Maestro Abreu.

Initiative personnelle au départ (ils n'étaient que onze musiciens lors de la première répétition, organisée dans un garage de Caracas), il s'agit maintenant d'une Fondation d'Etat, d'abord appelée *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles*

de Venezuela (FESNOJIV), et rattachée au ministère de la Jeunesse en 1979. En 2010, elle est affectée à la Vice-Présidence de la République, puis en 2011, son nom change pour la *Fundación Musical Simón Bolívar*, et elle est rattachée au Ministère du Pouvoir Populaire du bureau de la Présidence, et suivie par la Gestion du gouvernement de la République bolivarienne du Venezuela. *El Sistema* n'a donc jamais été rattaché au Ministère de la Culture.

Il me paraît essentiel de relever tout de suite certains points que j'ai directement observé sur place, qui permettent de relativiser l'apport de *El Sistema*, sans nier son importance. Depuis la France, nous avons parfois l'impression que c'est un système parfait, un savant mélange d'apprentissage musical exigeant et de transmission de valeurs humaines fortes.

- Tout d'abord, *El Sistema* touche beaucoup de jeunes Vénézuéliens (près d'un million selon eux) mais pas tout un peuple, comme c'est parfois vanté. Lors des six mois passés à Maracay, je travaillais également comme professeure de français à l'Alliance française. Les étudiants me demandaient souvent pourquoi j'étais venue au Venezuela. Très rares étaient ceux qui connaissaient *El Sistema*.
- Bien que l'orchestre soit défini comme un espace où chacun est absolument essentiel à l'ensemble - ce que je ne remettrai pas en cause, force est de constater que les rôles n'y sont pas toujours équitables. L'orchestre est en soi un lieu marqué par une forte hiérarchie : le chef d'orchestre, puis les chefs d'attaque, les solistes, et le reste de l'orchestre. De plus, dans les *núcleos* principaux, les jeunes passent un concours pour définir leur place dans l'orchestre juvénile, et leur salaire en dépend. Ainsi, même au sein d'un même pupitre, la partie de deuxième flûte par exemple, en fonction de la note reçue pendant le concours, les salaires peuvent varier. Il existe donc une certaine forme de compétition, même si je n'ai pas entendu les musiciens en parler de cette manière.
- Le chef d'orchestre peut parfois être tyrannique de notre point de vue occidental : cris, répétition sans cesse d'un même motif, ajout de répétitions du jour pour le lendemain, tant pis si c'est un dimanche, tout le monde se doit d'être présent, aucune discussion n'est possible ni d'absence tolérée.
- Si la phrase « Si se puede » est souvent citée, j'ai davantage entendu « Tocar y luchar » (Jouer et lutter). En effet, à une échelle encore plus grande que l'intérieur d'un même orchestre, au sein de *El Sistema*, tous les orchestres ne sont pas logés à la même

enseigne. Pour exemple, l'investissement financier pour les locaux du Centre social pour la musique de Caracas est colossal, c'est la vitrine nationale et internationale de *El Sistema*. Une climatisation automatique a été installée, elle s'adapte en direct sans réglage nécessaire à la température de chaque salle. L'état du *núcleo* de Maracay, pourtant principal de l'Etat d'Aragua, laissait, lui, à désirer : pas d'air conditionné, pas de portes aux toilettes, très souvent pas d'eau, des fenêtres qui ne s'ouvrent pas, ou ne ferment pas suivant les pièces...

Par rapport à ce dernier point, j'ai proposé un questionnaire destiné aux élèves et professeurs du *núcleo* de Maracay lorsque j'y étais, afin d'amorcer une discussion avec les volontaires. Cela permettait de résumer par écrit l'ensemble des discussions informelles que nous avons eues pendant mon séjour. Une professeure de flûte traversière a répondu à la question « *El Sistema*, au-delà de la musique, c'est aussi... » :

Une grande opportunité pour jouer dans un grand orchestre ou un grand chœur... Ou un groupe de jazz... de salsa... Un Big band etc... Une grande opportunité pour des élèves avec des besoins particuliers (aveugles, trisomiques, syndrome d'Asperger, autistes, etc...) Mais c'est aussi lutter parce que tout n'est pas rose, et parfois nous travaillons avec beaucoup de difficultés et de limites, lorsque l'on voit les infrastructures de certains *núcleos*, et les conditions matérielles de beaucoup de professeurs... Une paie digne... Cela devrait s'améliorer... Que tous les *núcleos* du pays soient dans des bâtiments en bien meilleur état, plus dignes, les toilettes, les salles de classes, les auditoriums, tout devrait être comme celui qui existe à Caracas... C'est ce qui serait juste⁹³ !!!

Par ailleurs, le Venezuela traverse en ce moment une crise sans précédent. Lorsque j'étais là-bas, le taux de change avait déjà beaucoup évolué en six mois (un euro pour cent quatre-vingt bolivars environ, d'un euro à cinq cent bolivars.) Un an et demi après mon départ il était à un euro pour cinq mille bolivars, et aujourd'hui, c'est encore pire. Leur monnaie est complètement dévaluée, mais les prix ne cessent d'augmenter, ce qui entraîne une impossibilité d'importer quoique ce soit. L'économie vénézuélienne était basée sur l'exportation du pétrole essentiellement, avec la chute du prix du baril en 2013, les échanges sont devenus beaucoup plus compliqués.

⁹³ Una gran oportunidad para tocar en una gran orquesta o un gran coro...o una gran agrupación de jazz...de salsa...Big Band etc...una gran oportunidad para alumnos con alguna condición (ciegos, Síndrome de Down, Asperger, Autistas, etc)...y también es luchar porque no todo es color rosa a veces se trabaja con grandes dificultades y limitaciones en cuanto a las infraestructuras de algunos núcleos y las condiciones laborales de muchos profesores...un pago digno...eso debería mejorar...tener todos los núcleos del país sedes dignas en mejores condiciones, baños, salones, salas, auditorios tal cual y mejores como el que existe en Caracas...sería lo Justo!!!

1. 4. b - *El Sistema*, en pleine crise au Venezuela

Comprendre comment le pays en est arrivé à cette situation constitue un véritable défi : la catastrophe déborde largement la capacité d'analyse et se prête à des raccourcis, des simplifications et des amalgames⁹⁴.

Renaud Lambert, dans l'article du Monde diplomatique « Venezuela, les raisons du chaos », met en avant la difficulté des Vénézuéliens à parler de la situation actuelle, et à y porter un regard critique.

Il y a dix ans, la rue frémissait de politique. On y parlait de Constitution, de réduction de la pauvreté, de participation populaire. Et pas seulement à gauche. En 2016, les gens n'ont plus qu'un sujet à la bouche : la nourriture⁹⁵.

Cela, je l'ai moi-même vécu. J'ai en effet constaté sur place qu'il était très compliqué de parler de politique, car il y a avant tout la plainte de ne pas pouvoir manger correctement, de ne pas disposer de produits de première nécessité, de manquer de médicaments, de produits pour les nourrissons... Les Vénézuéliens sont confrontés à une difficulté quotidienne qui empêche de penser la situation au-delà des conséquences concrètes. Et le coupable est donc facilement nommé en la personne du président au pouvoir, Nicolas Maduro, et de son prédécesseur, Hugo Chavez (1954-2013).

Lorsque j'étais au Venezuela, entre février et juillet 2015, les prix ont beaucoup augmenté. Pour exemple assez représentatif, un paquet de cigarettes coûtait 90 bolívares à mon arrivée. Lorsque je suis partie, le même paquet coûtait 350 bolívares. Les pénuries étaient quotidiennes. Si un jour il y avait des céréales, il n'y avait plus de lait. Et lorsqu'il y avait du lait, chaque personne pouvait en acheter seulement 4 litres. Des voisins croisés dans les escaliers de l'immeuble m'ont un jour offert un paquet de papier craft, dans lequel il y avait un rouleau de papier toilette, qu'on ne trouvait plus qu'au marché noir. La farine « harina pan », beaucoup utilisée par les Vénézuéliens notamment

⁹⁴ P. VASQUEZ LEZAMA, *Introduction*, in *Venezuela 1998-2018, Le pays des fractures*, Revue les Temps modernes 73ème année N°697, janvier-février-mars 2018, p. 5.

⁹⁵ R. LAMBERT, *En dépit de tant de richesses, Venezuela, les raisons du chaos*, in *Le Monde diplomatique*, décembre 2016.

pour faire les arepas, petites galettes qui constituent la base de leur alimentation, était parfois rationnée. Le lundi, pouvaient en acheter les personnes dont le numéro de la carte d'identité finissait par un 1 ou un 2, le mardi par un 3 ou un 4...

L'inflation, la misère et la corruption : Chavez avait dénoncé ces 3 fléaux à sa prise de pouvoir en 1999, mais ils sont de retour. Comment se fait-il que malgré toutes les richesses dont dispose le Venezuela, la situation économique et sociale soit aussi catastrophique ? « À cause de la guerre économique que nous livrent l'opposition et ses alliés » répond le président Nicolás Maduro. Selon lui, la chute des cours du pétrole, et l'organisation de la pénurie par des chefs d'entreprise a servi à nourrir la colère populaire. Mais plusieurs points de vue se confrontent au sein même du parti chaviste. D'ailleurs, ceux qui discutent trop en sont souvent exclus.

Membre du Parti socialiste unifié du Venezuela (PSUV), M. Sergio Sánchez en a été exclu pour avoir refusé de soutenir un candidat au poste de gouverneur parachuté en dépit de forts soupçons de corruption. Le thème de la « guerre économique » lui évoque une image : « Dopé à la rente pétrolière, le Venezuela est monté sur le ring pour distribuer les uppercuts à la bourgeoisie et à l'empire. Désormais, les anabolisants ont disparu : le gouvernement est dans les cordes. D'un seul coup, il trouve anormal que ses adversaires poursuivent le combat. » Se revendiquant toujours du chavisme, « mais opposé au gouvernement », le militant Gonzalo Gómez formule les choses autrement : « On ne fait pas la révolution en espérant que le capitalisme ne réagira pas »⁹⁶.

Toujours dans cet article, Renaud Lambert rappelle le parcours économique du Venezuela, qui découvre sa richesse en pétrole au début du XXème siècle. Auparavant, le pays se consacrait à la production de café et de chocolat. Au fur et à mesure, le pétrole va prendre de plus en plus d'importance, et le reste des productions, notamment agricoles, va diminuer. Ainsi, « lorsque Chávez prend les rênes du pays, 85,8% de la valeur des exportations provient du pétrole ». Et renverser ce fonctionnement peut prendre beaucoup de temps.

Pendant les années où Chavez est au pouvoir, le prix du baril est à la hausse, ce qui lui permet d'avoir des fonds pour mettre en place de nombreux programmes sociaux, notamment dans les domaines de la santé et de l'éducation. Il est très populaire, et la bourgeoisie vénézuélienne ne

⁹⁶ R. LAMBERT, *En dépit de tant de richesses, Venezuela, les raisons du chaos*, in Le Monde diplomatique, décembre 2016.

peut emmener le peuple vers une quelconque contestation. Par contre, elle met en place une fuite des capitaux de grande ampleur, « plus de 28 milliards de dollars entre 1999 et 2002, soit près de 30 % de l'ensemble de la richesse produite en 2002 »⁹⁷.

Le gouvernement décide donc d'introduire un contrôle des changes, et aligne le bolivar sur le dollar américain. Le bolivar est ainsi surévalué, et il devient plus avantageux d'importer que de produire localement. En 2008 la crise financière internationale entraîne une chute du cours du pétrole. Le pays doit s'endetter pour continuer les importations. L'instabilité politique et les nouvelles pénuries entraînent inévitablement le développement du marché noir.

A la mort de Chavez, Nicolas Maduro est élu de justesse : avec seulement 200000 voix de plus que son adversaire, il remporte 50,61% des votes. Deux possibilités semblent se dessiner en 2014.

*Pour certains, confortés par les résultats serrés de l'élection présidentielle d'avril 2013 [...] elle sonnerait le glas du chavisme en ouvrant la voie à une alternance. Pour d'autres, en revanche, elle aboutirait à un renouvellement du régime en insufflant un nouvel élan de la Révolution bolivarienne*⁹⁸.

En 2014, Adeline Joffres nomme comme l'un des enjeux principaux le fait que Maduro soit considéré comme le légataire de la politique chaviste, et permette de faire front face aux différentes fractures à l'intérieur de son propre camp. L'autre gros chantier était alors de sortir de la crise pétrolière pour réamorcer un dialogue serein avec ses partenaires. Car des efforts pour préserver la stabilité sociale du pays sont faits : les recettes de PDVSA (pétrole du Venezuela Société Anonyme) vont pour beaucoup dans la mise en place de missions sociales, et le prix de l'essence n'a pas augmenté depuis 1996. C'est louable, mais cela représente une forte perte fiscale pour l'Etat. Sans compter que le pays doit importer de l'essence pour continuer à assurer l'ensemble de ses activités – notamment l'exportation - liées à la production de pétrole.

⁹⁷ source : Daniela García, *Fuga de capitales : Sello revolucionario*, in La Verdad, Maracaibo, 1er juillet 2013.

⁹⁸ A. JOFFRES, *Chavez forever ou la fin d'un cycle populiste vénézuélien?*, in *Mondes émergents – Amérique latine – 2014-2015*, sous la direction de Sébastien Velut, ed. la documentation française, 2014.

De nombreuses tentatives se révèlent infructueuses. Un plafond pour les produits de base est instauré, mais ce plafond trop bas empêche les gens qui produisent de continuer leur production. Des comités locaux d'approvisionnement et de production sont mis en place. Ce sont des sortes de paniers comportant farine, riz, pâtes, beurre, huile, lait en poudre, sucre, pour un prix fixe. Mais ce prix est bas, et souvent ces paniers sont revendus plus chers au marché noir. Les pénuries continuent, le marché noir se développe, et les classes moyennes qui travaillent n'ont pas le temps de faire des heures de queue pour se procurer des aliments devant les supermarchés. Cette classe moyenne se met alors en colère contre les classes plus populaires, qui bénéficient d'aides sociales, et qui sont en quelque sorte avantagées.

De la crise économique a aussi découlé une crise politique. A la mort de Chavez, différentes tendances se réunissent pour honorer son héritage. Même l'opposition s'est accrochée à sa figure, renvoyant souvent à Maduro qu'il n'était pas Chavez. Mais il n'y a pas en fait pas de véritable fraternité : l'opposition est de plus en plus forte, et les déchirements à l'intérieur du PSUV (parti socialiste unifié du Venezuela) aussi. Les problèmes économiques rejaillissent dans ses relations avec l'international : le Venezuela a par exemple perdu son droit de vote à l'ONU car il avait du retard dans le paiement de ses cotisations. En 2016, l'opposition demande l'organisation d'un référendum révocatoire en 2016, ce qui est permis dans la Constitution. Mais des fraudes pour l'organisation ont lieu d'un côté, et des menaces sur les personnes travaillant dans les institutions publiques de l'autre...

Le PSUV nie les différentes branches du chavisme, dont l'une des principales voix est celle de Luisa Ortega Diaz, les empêchant de s'inscrire comme nouveau parti. Donc il n'y a qu'un seul parti à gauche, qui est très divisé, leur seul point commun restant de défendre l'héritage de Chavez, et l'opposition en profite pour détruire l'espoir amorcé par Chavez.

Renaud Lambert, dans un second article dans le Monde diplomatique, près d'un an après le précédent, analyse justement cette crise politique de manière intéressante, sans donner raison à l'un ou l'autre des deux camps.

En 2017, Maduro décrète l'élection d'une assemblée nationale constituante pour remplacer l'assemblée nationale, qui est la seule institution où l'opposition a la majorité. De nombreuses manifestations ont lieu après cette décision, très violentes, elles ont fait plus d'une centaine de morts dans les deux camps. Des vidéos sont diffusées, parfois la même par les deux camps, et il est très

difficile de tirer le vrai du faux. On assiste à une manipulation des deux côtés. L'enjeu est au niveau du pouvoir : qui va garder ou prendre le pouvoir ?

Loin du Venezuela, un débat a peu à peu émergé chez tous ceux qui s'étaient intéressés au « laboratoire bolivarien » lorsqu'il était porteur d'espoir : quelle est la part de responsabilité du pouvoir dans la crise que traverse le pays ? Quelle est celle d'une opposition que les procédures démocratiques n'ont jamais préoccupée outre mesure⁹⁹ ?

Chavez est parfois encore associé à la réduction des inégalités sociales. Maduro est associé au retour de la pauvreté, avec un gouvernement encore plus rude (pouvoir policier très fort, et pas vraiment de négociation politique possible). Le rôle des Etats-Unis est souvent invoqué par certains chavistes pour se déresponsabiliser : « 1) le Venezuela détient les plus importantes réserves pétrolières du monde ; 2) les États-Unis entendent contrôler les ressources énergétiques planétaires ; donc 3) Washington manœuvre pour remplacer M. Maduro par un pantin plus sensible à ses intérêts. »

Mais même à l'international, les positionnements sont complexes. Pour exemple, le 8 août 2017, la déclaration de Lima a condamné la rupture de l'ordre démocratique au Venezuela¹⁰⁰. Juste après, le 11 août, Trump déclare « plusieurs options s'offrent à nous concernant le Venezuela. Et je tiens à dire que je n'exclus pas une intervention militaire. » Cette déclaration indispose les pays qui avaient signé la déclaration de Lima. Vaut-il mieux sauver Chavez de Maduro, ou Maduro de Trump ? Ainsi, Trump a malgré lui soutenu Maduro.

Renaud Lambert relève deux types d'oppositions au Venezuela¹⁰¹, « celle — idéologique et sociologique — de l'élite ; et celle d'une base populaire accablée par les pénuries. » L'élite mène une contre-révolution, elle veut le pouvoir. Le peuple mène une antirévolution, il veut manger à sa faim. Mais ces deux types d'oppositions ne proposent pas d'idées neuves.

⁹⁹ R. LAMBERT, *Loin du socialisme du Xxème siècle, les deux visages de la crise vénézuélienne*, in *Le Monde Diplomatique*, septembre 2017.

¹⁰⁰ Signée par l'Argentine, le Brésil, le Canada, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, la Grenade, le Guatemala, le Guyana, le Honduras, la Jamaïque, le Mexique, le Panama, le Paraguay, Sainte-Lucie et l'Uruguay.

¹⁰¹ A partir des travaux de l'historien Arno Mayer, *Les Furies, 1789-1919. Violence, vengeance, terreur*, Fayard, Paris, 2002 – à propos des révolutions françaises et russes.

Or, pour tenter d'amorcer les prémices d'une résolution de la crise, il faut justement aller vers un bouleversement du système vénézuélien tel qu'il existe aujourd'hui. Continuer sur un modèle similaire, quelque soit le parti au pouvoir, ne résoudra rien. C'est ce que rappelle Edgardo Lander, sociologue engagé auprès des mouvements sociaux et de gauche du Venezuela, dans un entretien avec Hugo Prieto.

Que signifierait un changement de gouvernement si les conditions structurelles de l'organisation sociale ne sont pas mises en question et si la logique doit rester la même¹⁰² ?

Par exemple si le choix est de continuer d'importer, sans produire davantage. Ou en se tournant vers une autre forme de rente.

L'urgence de « diversifier » l'économie s'incarne désormais dans les projets tels que l'« arc minier de l'Orénoque » : une zone de 111 800 kilomètres carrés (près de quatre fois la superficie de la Belgique) où l'État vient d'autoriser diverses multinationales à extraire or, coltan, diamants, fer, etc., en jouissant d'exonérations fiscales et de dérogations à la réglementation du travail. De la rente pétrolière à la rente minière ? On a connu diversification plus bigarrée¹⁰³.

Comme Renaud Lambert le soulignait dans le Monde diplomatique, contrairement à l'époque de Chavez, aujourd'hui c'est l'exercice du pouvoir qui prime plutôt que l'action politique : donc l'idée d'une élection, voire d'un referendum fait peur. Mais Pedro Nikken, avocat, vient souligner lui aussi le fait qu'il ne suffirait pas de changer de gouvernement pour inverser la tendance.

Si une force écrase l'autre, c'est un dénouement, mais pas une solution. Si le Président Maduro, déraisonnablement, réussit à imposer son Assemblée constituante, s'il transforme l'Etat et s'il crée l'Etat communal, un autre front de résistance va s'ouvrir face à ce dernier. Si, de l'autre côté, l'opposition prétend en finir avec le chavisme, met en place un

¹⁰² E. GARCIA LARRALDE, P. NIKKEN, E. LANDER, *La crise vénézuélienne : diagnostics et perspectives (entretiens)*, in *Venezuela 1998-2018, Le pays des fractures*, Revue les Temps modernes 73ème année N°697, janvier-février-mars 2018, p. 77.

¹⁰³ R. LAMBERT, *En dépit de tant de richesses, Venezuela, les raisons du chaos*, in *Le Monde diplomatique*, décembre 2016.

*gouvernement autoritaire et se livre à une chasse aux sorcières, il y aura aussi une résistance des chavistes. L'idée qu'une force puisse écraser l'autre est une illusion*¹⁰⁴.

Il faut inventer une nouvelle forme de dialogue, de négociations. Car même du côté de l'opposition, si l'on imaginait que Maduro annonce sa démission, on n'aperçoit « nulle part aucune vision de cette transition. En tout cas, personne ne l'expose. C'est significatif. Le Venezuela a besoin d'une espérance, d'une perspective. La rébellion est un droit, mais il faut que l'horizon soit clairement tracé »¹⁰⁵. Dans cette même série d'entretien, la parole de l'économiste Edgardo Garcia Larralde se fait écho des précédentes.

*En ce moment décisif de notre histoire, il ne suffira pas d'essayer de satisfaire les différents appétits, les différentes attentes, comme l'ont toujours fait les politiques dans les décennies passées. Le leadership doit assumer une tâche pédagogique qui ne sera pas nécessairement populaire. On ne peut plus continuer à dire par exemple : « ce pays est riche, les dirigeants précédents ont volé l'argent, mais maintenant nous allons, nous, le gérer comme il faut », on ne le peut tout simplement pas parce que ce n'est pas vrai. Sur bien des plans, le Venezuela est un pays pauvre qui dépend de la rente pétrolière dans des proportions grotesques. Un pays où nous n'avons pas su produire et vivre ensemble*¹⁰⁶.

Au-delà de la parole, il faut passer à la pratique et créer de nouveaux espaces de confiance : respect de l'autre, coopération, convivialité. Pour résoudre les problèmes, tout le monde peut apporter quelque chose, et il faut apprendre à faire ensemble au-delà des différences idéologiques¹⁰⁷.

Ce qui est certain, c'est que *El Sistema* ne suffit pas, *El Sistema* ne sauve pas, beaucoup de musiciens quittent le pays. Quatre chefs d'orchestre du *núcleo* de Maracay sont partis, en Belgique, en Turquie, en Espagne et au Chili. Plusieurs professeurs sont à Miami (violon, violoncelle,

¹⁰⁴ E. GARCIA LARRALDE, P. NIKKEN, E. LANDER, *op. cit.*, p.72.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 75.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 64.

¹⁰⁷ Mise à jour de la situation politique au Venezuela, mais qui ne modifie pas le contenu des propos précédents : Le 23 janvier 2019, Juan Guaidó, membre du parti Volonté populaire et président de l'Assemblée nationale depuis le 5 janvier 2019, s'autoproclame président de la République par intérim. Il reçoit la reconnaissance de l'Assemblée nationale et d'une cinquantaine de pays. Cependant, il échoue à rallier l'armée vénézuélienne à sa cause, tout comme le Tribunal suprême de justice et l'Assemblée nationale constituante vénézuélienne de 2017 qui continuent à supporter Maduro. Cette crise présidentielle a provoqué une série de manifestations, et la situation n'est pas éclaircie depuis.

accompagnement). Trois musiciens de l'orchestre sont à Paris. Une quinzaine sont à Santiago du Chili, et d'autres encore en Argentine, en Colombie, en Espagne.

Afin de rendre mon expérience au Venezuela au sein de *El Sistema* la plus claire possible, je vais livrer ici des extraits de mon Journal de bord tenu sur place, puis les questionnements qui en ont découlé, et qui ont orienté la suite de ma recherche.

2. Journal de bord

Mon séjour au Venezuela a été une véritable immersion. Après un temps d'observation, légèrement en retrait, j'ai petit à petit été complètement intégrée à l'ensemble des activités musicales. J'ai donc animé des répétitions d'orchestre, donné des cours de flûte traversière, mais aussi observé et participé à différents cours du programme d'éducation spécialisée (musicothérapie, chœur, groupe de musique traditionnelle vénézuélienne). En tant que musicienne, j'ai joué avec l'orchestre juvénile ainsi qu'avec l'orchestre professionnel de l'Etat d'Aragua.

Je m'envole donc le 7 février 2015 au matin pour un séjour de six mois au *núcleo* de Maracay. Je livre ici des morceaux choisis de mon Journal de bord – en italique dans le texte.

Février 2015

En Février, je vais peu au *núcleo*. Je m'acclimate, je prends mes marques à l'Alliance française, où je commence à donner des cours de langue, j'y rencontre la professeure d'alto du *núcleo*, Andrea Perez. C'est elle qui m'y amène la première fois.

C'est le mercredi 11 février, il est 14h, toutes les activités musicales vont commencer. On se gare sur le parking devant le bâtiment, et en sortant de la voiture, nous sommes obligées de donner nos portables à deux jeunes en scooter qui nous ont suivies et nous menacent, arme à la main. Andrea me dit de courir, je déboule dans le hall le cœur battant, on me regarde, on me présente, on raconte ce qu'il vient de se passer.

Je n'y vais qu'une fois par semaine ce mois-ci. Je sens qu'on m'observe, et qu'il va être difficile de passer du statut d'observatrice distante, à une intégration franche. Je me souviens que je n'ose pas toujours entrer dans les salles. On vient me parler un peu, me demander ce que je fais là.

Ils sont toujours étonnés de savoir que je vais rester six mois, et que je suis venue seule. Mais pourquoi, me demandent-ils, pourquoi venir au Venezuela, alors que nous, on rêve d'aller en Europe !

J'en apprend un peu plus sur l'organisation du *núcleo*.

Emploi du temps

Orchestre Mozart : deux fois par semaine, orchestre à cordes (4-6 ans)

Orchestre pré infantile Beethoven : trois fois par semaine 17h – 19h (6-8 ans)

Orchestre infantile : trois à cinq fois par semaine 14h – 17h (2 ans de pratique et plus, environ 8-14 ans)

Orchestre juvénile : cinq fois par semaine 17h – 20h (15-25 ans)

Le matin, orchestre symphonique professionnel : 9h – 12h

Big Band Jazz : mercredi 14h – 17h

Kinder musical (lundi, mercredi, vendredi / un an d'éveil avec les parents)

Egalement un programme d'éducation spécialisée (musicothérapie, cours individuels, ensembles, chœurs, ouverts aux enfants, adolescents et adultes aveugles, sourds, autistes, trisomiques, avec des difficultés d'apprentissage...)

Mars 2015

Jeudi 12 Mars

Répétition orchestre infantile : « La música les necesita »

La musique a besoin de vous

Mardi 17 Mars 2015

Orchestre Mozart : orchestre de violons débutants (environ 15 enfants)

Normalement l'orchestre Mozart est destiné à tous les instruments à cordes, mais il n'y a presque que des violons. Enfants de 3 à 5 ans.

Do es un puñito, do do do

Re es una pared

Mi es un banquito

Fa que ya se va

*Sol me tapo el sol
La que esta colgada
Si para decir si si si
Do repetición
Do, si, la sol, fa, mi, re, do¹⁰⁸....*

Chaque note est accompagnée d'un geste qui illustre les paroles. Ils s'inspirent donc de la méthode Kodaly pour les jeunes élèves. (J'ai du mal à comprendre les paroles, heureusement, Jose Ignacio, un violoniste de l'orchestre, me les répète doucement...)

La très jeune professeure (qui est toujours étudiante, membre de l'orchestre juvénile, Lorena, que je ne connais pas encore) fait lever 3 enfants, ils jouent « Ah vous dirais je maman ». Elle corrige la position, donne des indications pour le travail à la maison. Tous les enfants ne connaissent pas la chanson, ni comment tenir un violon.

Les niveaux sont très différents, et il y a beaucoup d'attente.

→ Différence de niveaux car en septembre il n'y avait pas assez d'instruments. Certains viennent donc seulement d'avoir les instruments.

Josue (8 ans, jeune flûtiste depuis à peine un an) vient me jouer un morceau. C'est impressionnant. Il joue déjà des extraits du dernier mouvement de la Symphonie IV de Tchaikovsky, qui est au programme de l'orchestre juvénile...

J'apprendrai plus tard que tout était anticipé. Les musiciens qui rentraient tous successivement dans la salle de l'orchestre Mozart, le jeune Josue, qui attendait l'occasion de venir me jouer un morceau... Ils s'étaient donné le mot, pour venir me rencontrer. C'est à partir de ce jour-là que je fais vraiment connaissance avec les gens du *núcleo*, qu'ils me saluent tous le jour suivant, et que je commence mon immersion.

Mercredi 18 Mars 2015

Ensemble de flûtes

*Tous les mercredis de 14h à 16h, à l'école de musique Federico Villena, qui est juste à côté. Apparemment, beaucoup de communication entre les deux.
Rencontre avec Rafael, Victor, Luis...*

¹⁰⁸ « Do est un petit poing, do, do, do, ré est un mur, mi est un petit banc, fa s'en va déjà, sol le soleil m'éblouit, la qui est collé, si pour dire oui oui oui, do répétition... »

Ils se réunissent 2 ou 3 fois par an avec les autres nucléos et conservatoires des alentours pour de grands concerts (Noël, anniversaires de l'ensemble...)

Sont aussi intégrés des élèves du programme d'éducation spécialisée, notamment une élève aveugle. La professeure lui enregistre sa partie, que la jeune fille relève à l'oreille, puis joue de mémoire.

Mercredi 25 Mars 2015



Il fait tellement chaud.

Il n'y a pas d'air climatisé, les fenêtres sont béantes. L'odeur de la chaleur emplit l'espace. Il n'y a pas toujours d'eau dans les toilettes. La flûte glisse sur le menton, la respiration est plus rapide, tout le monde s'assoit sur le sol, économie de mouvement.

Cours de flûte de Gustavo Sierra

Les élèves arrivent chacun leur tour, et passent devant Gustavo un peu selon l'heure d'arrivée, il n'y a pas d'horaires définis.

Il est présent trois jours par semaine pour les cours individuels. C'est le professeur de flûte principal, qui est aussi flûte solo de l'orchestre professionnel de l'Etat d'Aragua qui répète le matin.

Victor est le deuxième professeur, il donne cours aux plus jeunes élèves. Lui-même prend encore cours avec Gustavo.

Programme d'éducation spécialisée

Je vais observer un cours dans cette partie du bâtiment pour la première fois. Le professeur de percussions, qui est aussi responsable du programme, mène un atelier de musique traditionnelle vénézuélienne. Le groupe est très mélangé : y jouent des jeunes aveugles, trisomiques, avec des problèmes d'apprentissage. Des percussions, du chant, de la basse... Ils jouent tous par cœur, et apprennent parfois grâce au braille, mais beaucoup par les enregistrements.

Avril 2015

Lundi 13 Avril

Cours de langage musical ¹⁰⁹

Jeunes adolescents, 13-15 ans.

Les méthodes utilisées sont ramenées de Caracas. On ne trouve aucune partition à Maracay.

Comme beaucoup de musiciens jouent dans les couloirs par manque de salles, c'est très bruyant (quatuor de flûtes + percussions + trompette !!). La professeure doit parler fort.

Exercice 37 : chantent la gamme et les arpèges de la tonalité (Do Majeur)

Puis font l'exercice en battant la mesure, avec la partition puis par cœur.

Exercice 38 La mineur, exercice 39 Sol Majeur, exercice 40 Mi mineur... Rien d'exceptionnel !

Une jeune a un tee-shirt « Hoy no puedo, tengo ensayo », Aujourd'hui je ne peux pas, j'ai répétition...

¹⁰⁹ « Langage musical », qui s'apparente à la Formation musicale en France. Avant, ce cours était appelé « Solfeo », tout comme l'appellation « solfège » qui a aussi disparu.



Samedi 18 Avril

Cours de groupe de Gustavo

Quatre élèves préparent les auditions du 5 Mai pour connaître leur place dans l'orchestre juvénile (la bourse d'étude en dépend) : principal, suppléant, A, B, C, participant.

Deux orchestres juvéniles sont rémunérés dans l'Etat d'Aragua : Maracay au Nord et San Cristobal au Sud.

Une dame passe et semble noter les présences : cet atelier est obligatoire dans l'objectif du prochain concours.

Ça y est, le midi, je vais manger des cachapas, des arepas, des empanadas, avec les musiciens !

Jeudi 23 Avril

Programme d'éducation spécialisée

Tous les jeudis, des étudiants en dernière année de psychologie viennent observer les cours et ateliers, et ont des rendez-vous avec les familles, des entretiens avec les élèves...

Seulement huit nucléos sur l'ensemble du pays ont un programme d'éducation spécialisée : cela dépend de la volonté de chaque directeur, et parfois il y a la volonté mais pas les moyens (financiers et physiques, comme le manque de place).

Le groupe de musique vénézuélienne s'appelle Ensemble Aragua. Ce jour là : un cuatro¹¹⁰, deux chanteurs, une basse électrique et un trompettiste (les deux derniers sont aussi professeurs au sein du programme, et sont tous les deux aveugles) Les percussionnistes sont absents.

L'ambiance est très bon enfant, beaucoup de rires. Ils chantent une chanson dans laquelle les paroles du refrain sont « Yo lo vi » (Je l'ai vu) avec le chœur qui répond « Yo si lo vi » (Moi aussi je l'ai vu) Ils ont chanté cette chanson lors d'un congrès d'aveugles, et cela les fait toujours beaucoup rire !

Jeudi 30 Avril

Aujourd'hui est inauguré le núcleo d'Ocumare de la Costa, de l'autre côté de la montagne, au bord de la mer. Y seront enseignées pour commencer les musiques traditionnelles vénézuéliennes, et même encore plus précisément la musique de cette côte des Caraïbes (tambores notamment). L'orchestre juvénile va jouer là-bas et je les accompagne. Le concert est prévu à 14h, le départ en bus à 12h. Comme il y a presque deux heures de route, c'est déjà ne pas prévoir très large... A 13h nous ne sommes toujours pas partis. Il fait une chaleur horrible (jamais moins de 40° !), les bus ne sont pas climatisés. On attend dehors, mais il n'y a pas plus d'air... Finalement, nous partons à 14h30, et le concert d'inauguration ne débute qu'à 17h. Mais cela n'a pas l'air de poser de problème !

¹¹⁰ Petite guitare à quatre cordes, accordées la, ré, fa#, si. Son utilisation est le plus souvent rythmique. Cet instrument est très présent dans la musique traditionnelle vénézuélienne et colombienne.



Mai 2015

Samedi 2 Mai

Cours de flûte de Victor Sandoval

Ce sont de jeunes élèves. La présence des parents ne pose pas question : qui veut assister au cours peut. L'image du professeur est très différente : il n'y a pas la même distance (car ils se voient beaucoup ? Car ce sont de jeunes professeurs qui parfois sont eux-mêmes encore élèves ?), et en même temps on leur accorde un vrai respect, une légitimité. Les élèves appellent toujours les professeurs « Profe », même si la différence d'âge est faible, et même les grands élèves/professeurs aux professeurs plus âgés, les grands adolescents à leurs amis qui donnent des cours... Ils pensent à proposer un atelier pour les parents, avec des bases de Formation musicale, pour qu'ils puissent aider leurs enfants à la maison. Dans la salle à ce moment là, 13 personnes : Victor, l'élève qui a son cours, les 3 élèves suivants, une grand-mère, une maman, deux dames, deux parents et une petite sœur, et moi.

Lundi 18 Mai

Programme d'éducation spécialisée

Chœur : 24 grands ados / jeunes adultes.

Le professeur joue du cuatro, il y a une accompagnatrice piano, et la bassiste de l'Ensamble Aragua. Ils apprennent une nouvelle chanson à deux voix, et les paroles sont adaptées en direct pour ceux qui ont des difficultés de langage.

Un des choristes adore les percussions, on va lui chercher des maracas.

Cinq jeunes forment au sein du chœur, le Coro de manos blancos. Ils ont des gants blancs, et miment les paroles en langage des signes. Une professeure est là spécialement avec eux (elle chante aussi dans le chœur adulte et c'est la femme du médecin du núcleo.)

Plusieurs jeunes filles sans aucune pathologie ont choisi d'être dans le chœur du programme d'éducation spécialisée. Une est la cousine d'Estuardo (directeur du programme), deux autres ont leur frère dans le programme et ont choisi de venir avec eux.

C'est un vrai groupe d'ados : il y a des couples, ils se charrient, il y a ceux qui n'arrêtent pas de discuter, les plus timides...

Samedi 27 Mai 2015

Concert de l'orchestre national infantile, 10h, Forum de la UBA (université bicentenaire d'Aragua)

Depuis une semaine, il y a des répétitions de l'orchestre régional infantile (sélection dans tout l'Etat d'Aragua). Des enfants de tout l'Aragua sont à Maracay. Il y a des ateliers par familles d'instruments et des répétitions avec tout l'orchestre tous les jours de la semaine (même le mercredi 24 qui est un jour férié au Venezuela, fêtant à la fois la San Juan et la bataille de Carabobo).

Les repas du midi sont offerts par El Sistema.

Pendant les répétitions avec tout l'orchestre, un professeur de chaque instrument est là pour aider les enfants.

L'orchestre régional joue Toreador, extrait de Carmen de Bizet, et L'Alleluia de Haydn. Avec l'orchestre national, ils jouent Venezuela, une chanson qui est un peu le deuxième hymne vénézuélien.

Le vendredi matin, passage de Christian Vasquez pour les faire répéter. Le premier violon de l'orchestre régional est très jeune (environ 6 ans), il apprend à mener l'accord de tout l'orchestre. Dans l'orchestre national infantile il y a 3 enfants de Maracay, et 9 d'Aragua. Ce ne sont que des enfants qui ont entre 6 et 12 ans. Des auditions nationales sont organisées pour la sélection, et ils restent jusqu'à leurs 12 ans.

Ils se réunissent environ trois fois par an, pendant une semaine complète pour les répétitions et concerts. Cette fois-ci, c'est une tournée au Venezuela. Ils n'arrêtent pas, ce matin ils jouent à Maracay, cet après-midi ils seront à Valencia.

Fin Juillet, ils s'en vont pour Milan, pour un festival réunissant tous les orchestres de El Sistema dans le cadre de l'Exposition universelle. Les enfants portent la veste de El Sistema à l'effigie du drapeau vénézuélien. Toutes les vestes ne sont pas à la bonne taille, parfois ce sont plus des peignoirs... Un des flûtistes est tellement petit qu'il a une flûte courbe.

Le public est très nombreux, ils ont des pancartes, des affiches avec des photos de certains enfants, messages de bienvenue... Quand les enfants de l'orchestre national rentrent pour s'installer dans le public, c'est la folie dans les gradins, ils applaudissent, crient, sifflent... C'est une ambiance match de foot, ils font la ola (le public et le chœur, qui se font face).



L'orchestre national : c'est un vrai spectacle. Dans la 4^{ème} mouvement de la IV^{ème} symphonie de Tchaikovsky, les enfants accompagnent chaque phrase musicale par des mouvements de tout le corps, l'énergie qui s'en dégage est impressionnante, même si j'avais déjà vu des vidéos auparavant. En vrai, ce n'est vraiment pas la même chose ! Pour le Mambo, ils se lèvent, font tourner les instruments. Puis un thème final est dirigé par un jeune percussionniste (qui a aussi joué dans l'ensemble de percussions), les cordes sortent en jouant, et reviennent s'installer. Ils saluent en

portant leurs instruments au-dessus de leur tête. C'est aussi le jeune percussionniste qui dirige Venezuela avec les deux orchestres réunis. Quand c'est l'orchestre régional qui joue, les enfants d'Aragua qui sont dans l'orchestre national les rejoignent pour jouer avec eux. Avec leur veste, on les repère !

Juin et Juillet 2015

En Juin et Juillet, je ne prends plus de notes dans mon carnet. Pourtant je jouerai avec l'orchestre symphonique de l'Etat d'Aragua (Scheherazade de Rimski-Korsakov et un programme autour du tango), en soliste avec l'orchestre juvénile (Concerto pour deux flûtes de Doppler, avec Victor), je donnerai de plus en plus de cours, d'ateliers bois...

Mais ça y est, je suis immergée. Je suis toujours dans une démarche d'observation participante, mais je vis *El Sistema* au quotidien. Je comprends mieux la devise *Tocar y luchar*, j'apprends à faire la queue pour pouvoir acheter un litre de lait, je suis frustrée de ne pouvoir me rendre plus souvent à Caracas à cause de la dangerosité du terminal de bus de Maracay, je prends un plaisir fou à jouer, j'attends de plus en plus patiemment, je bois les bières extra-fraîches, je supporte la chaleur à peu près, j'observe à distance l'orchestre Simon Bolivar qui s'en va en tournée.

Pendant cette immersion, je suis passée de l'observation distante, à l'observation participante, à la participation observante. Il me faut donc écrire après coup, au retour, trouver une pertinence entre distance et immersion, entre mes attentes et mon expérience, la description objective (mais peut-elle vraiment l'être ?) et l'interprétation subjective de mes observations.

3. Bilan et questionnements

3. 1. Le retour

Lorsque je suis rentrée en France après ces six mois d'immersion au *núcleo* de Maracay, je n'avais plus envie de travailler seulement sur *El Sistema*, sur les orchestres à vocation sociale, sur une méthode pédagogique à faire émerger de mes observations. Je n'avais justement pas observé de méthodes inédites de travail de la musique. Le système en lui-même est innovant, car tout l'apprentissage est basé sur la pratique de l'orchestre. Mais le déroulement des cours et les façons de faire peuvent paraître archaïques : un cours entièrement de technique, ou la répétition d'un trait sans relâche jusqu'à la réussite. Pendant les cours individuels sont travaillés exclusivement la technique de l'instrument et des passages des œuvres jouées à ce moment-là à l'orchestre. Bien sûr, un travail d'œuvres solistes peut être également fait, mais peu dans les cours donnés au sein du *núcleo*. Souvent, les professeurs enseignent aussi dans une école de musique, un conservatoire, ou une académie à Caracas, et les élèves musiciens prennent des cours aux deux endroits afin d'avoir une formation complète avec différents aspects.

Les musiciens eux-mêmes le reconnaissent dans leurs réponses au questionnaire que j'ai distribué à Maracay¹¹¹ :

Selon moi, d'un point de vue méthodologique, les écoles et les conservatoires sont plus organisés et sont orientés vers la formation individuelle de chaque musicien, il y a un certain nombre de matières à valider pendant tout le cursus... El Sistema a un grand objectif, celui d'appartenir à un orchestre, quelque soit ton niveau instrumental. Pour moi, on néglige un peu la formation individuelle de chaque musicien... Bien sûr il y a des

¹¹¹ Sont rapportées dans ce travail les réponses de différents professeurs du *núcleo* de Maracay : Yrene Briceno Vargas (flûte traversière), Abby Garcia Emperatriz (clarinette), Javier Vilorio (contrebasse), Luis Urbaneja (hautbois), Zaidibeth Betancourt (formation musicale), et Kelvin Sequera (flûte traversière).

exceptions¹¹² !

Depuis Caracas rien n'est encore organisé par rapport à la méthodologie, et au fil des années, chaque professeur travaille à sa manière. Il existe une ligne standard sur laquelle s'alignent quelques professeurs mais en général chacun mène sa classe à sa manière¹¹³.

A cause du développement vertigineux de El Sistema, il manque beaucoup de professeurs. En plus, nous aurions besoin d'une formation pédagogique plus solide¹¹⁴.

Tout le monde est au service de l'orchestre, et doit donner le meilleur de lui-même pour que le groupe sonne. Les erreurs sont admises, il ne s'agit pas de former des robots, mais plutôt des musiciens efficaces, complètement présents lorsque vient le moment de jouer, investis dans une tâche commune. Le groupe - orchestre est le moteur de cette pédagogie, et chacun se réalise à l'intérieur de cette collectivité, quand il est à son service, mais aussi quand il prend la parole en son sein. Même si le comportement de certains chefs pouvait paraître tyrannique de mon point de vue, ce n'est pas ainsi qu'il était perçu par les musiciens, qui répondent plutôt à un sentiment de devoir : il faut faire honneur à *El Sistema*, et donc être le meilleur musicien possible. Cela s'exprime à la fois comme une forme de respect envers le groupe, le chef d'orchestre, et à plus grande échelle envers le maestro José Antonio Abreu, mais aussi envers la musique. « *La musica nos necesita* », *la musique a besoin de nous*, m'a un jour dit le chef d'orchestre de l'orchestre infantile de Merida. Je n'ai donc pas observé de musiciens qui n'avaient pas envie d'être là où ils étaient. Malgré des méthodes pédagogiques parfois peu stimulantes, les professeurs n'avaient pas besoin de faire beaucoup d'efforts pour garder l'attention et l'application des élèves musiciens. Si ce n'est pas dû à la manière dont les cours se déroulent, il fallait chercher ailleurs.

A mon retour, quand on me demandait ce que j'avais le plus retenu, je répondais toujours « un autre rapport au temps ». Qui est en soi différent au Venezuela qu'en France ; l'exemple du

¹¹² Para mí a nivel metodológico las escuelas y los conservatorios están más organizados y orientados hacia la formación individual de cada músico, hay un orden en cuanto a las asignaturas a cursar durante la carrera...el sistema tiene un gran objetivo es el de pertenecer a una orquesta como sea que toques...para mí descuida un poco la formación individual de cada músico...Claro! hay sus excepciones.

¹¹³ Todavía desde Caracas no están organizados en cuanto a la metodología a lo largo de los años cada profesor trabaja a su manera existe un pensum estandar por el cual se guían algunos profesores pero en general cada quien lleva su cátedra a su manera.

¹¹⁴ Por el crecimiento vertiginoso del Sistema de Orquestas hace falta muchos más instructores y maestros. Además que se necesita una formación más solida a los instructores en el área pedagógica.

concert qui est décalé de plus de trois heures sans que cela ne gêne ni le chef d'orchestre, ni les musiciens, ni les parents des musiciens, ni le public, ni les officiels de la mairie présents au concert et qui font le discours d'inauguration, est assez frappant. Cela n'aurait jamais pu se passer ainsi en France, et cette situation n'est pas transposable ici. Mais ce rapport au temps différent, moins figé, a aussi des répercussions sur la manière d'enseigner la musique.

3. 2. Un autre rapport au temps

Les extraits choisis de mon carnet de bord souhaitent illustrer en partie cette autre notion du temps. Les journées ne sont pas plus longues évidemment, mais il n'y a pas le même découpage, la même perception, la même impatience.

Des horaires existent, et il est exigé qu'ils soient respectés. Il serait difficile de mener une répétition d'orchestre sans un créneau prédéfini, et avec des musiciens qui arriveraient les uns après les autres. D'ailleurs, lorsque je jouais avec l'orchestre professionnel d'Aragua, dont les répétitions avaient lieu le matin, il est arrivé que la porte de la salle soit fermée à clé à 10h pile, empêchant les retardataires de répéter. Les répétitions d'orchestre sont la clé de voûte de l'organisation du *núcleo*.

De même, des jeunes de l'orchestre juvénile se sont vus exclure de l'orchestre (qui leur rapporte un salaire mensuel) car ils manquaient trop de répétitions. Il ne s'agit pas de venir quand on a envie. Mais tout autour, c'est une adaptation permanente :

- Les cours n'ont pas une durée définie,
- Ne se déroulent pas toujours le même jour,
- Pas dans le même ordre,
- S'il faut une répétition supplémentaire à l'approche d'un concert la question ne se pose pour personne de refuser.

Alors qu'en France l'organisation des cours est calée sur un emploi du temps strict, restreint, les élèves de *El Sistema* viennent évidemment à leurs répétitions d'orchestre mais le *núcleo* est

aussi un véritable lieu de vie, où ils passent du temps, à répéter, à solliciter leur professeur d'instrument, à écouter d'autres répétitions, à passer du temps avec les autres élèves... Les professeurs en France sont payés pour un certain nombre d'heures, comptées, alors que les professeurs vénézuéliens sont présents toute la semaine : ils donnent leurs cours d'instruments (les jours sont définis ainsi que la plage horaire, mais les élèves viennent quand ils veulent, et le temps du cours dépend de leurs besoins sur le moment), ils sont eux-mêmes musiciens dans l'orchestre professionnel, encadrent les répétitions des orchestres juvéniles...

L'investissement des jeunes musiciens et des professeurs est un investissement non seulement musical, mais aussi familial, humain, temporel (on ne compte pas les heures !) et du lieu. Ainsi, on observe un niveau instrumental des jeunes enfants très élevé et une progression très rapide qui ne sont pas dus, à mon sens, à la pédagogie des professeurs au sein des cours, mais à la fréquence, à la régularité de la pratique, à la présence quotidienne des enfants et de la famille qui les accompagne tous les jours avec les professeurs dans un suivi sans relâche. Le *núcleo* est transformé en un cercle musical convivial, au sens où la pratique commune de la musique permet à la fois de reconnaître les singularités de chacun et de toujours se penser comme faisant partie d'un groupe social. Chacun est respecté à partir de ces deux aspects : en étant musicien, et en faisant partie de l'orchestre. Le *núcleo* est un lieu de vie, pas seulement culturel, pas seulement social, mais relationnel. Dans les réponses au questionnaire reviennent souvent les mots « *comunidad* », « *inclusion* », « *calidad de vida* », « *entorno social* », *communauté*, *inclusion*, *qualité de vie*, *environnement* (ou *milieu*) *social*.

Est permise l'existence de tout ce qu'il se passe entre les cours, pendant le temps libre, engendrant une véritable envie d'être là et de jouer ensemble. Or c'est ce qui peut manquer au Venezuela actuellement, où l'insécurité permanente engendre une « disparition de l'espace public en tant qu'espace de rencontre ; à partir d'une certaine heure, on ne sort plus de chez soi »¹¹⁵, comme le rappelle Edgardo Lander. Le *núcleo* est un espace de rencontre comme on en trouve peu au Venezuela actuellement.

¹¹⁵ E. GARCIA LARRALDE, P. NIKKEN, E. LANDER, *La crise vénézuélienne : diagnostics et perspectives (entretiens)*, in *Venezuela 1998-2018, Le pays des fractures*, Revue les Temps modernes 73ème année N°697, janvier-février-mars 2018, p. 79.

*

* *

En mettant en avant cette autre manière de vivre le temps, il ne s'agit pas d'imaginer une transposition en France de l'organisation des *núcleos* vénézuéliens, avec des professeurs qui se voueraient entièrement à la structure par laquelle ils seraient embauchés. De plus, les horaires de classe des élèves français rend impossible une présence quotidienne au conservatoire. Sans compter que je défends également le fait que les enfants aient du temps libre, je reviendrai plus tard sur cette idée.

Mais peut-être qu'il est possible d'imaginer une autre manière de percevoir le temps en France au sein des établissements d'enseignement artistique, une autre temporalité. Rendre possible un temps qui ne serait plus subi mais vécu pleinement, approprié, sans poursuivre des objectifs à courts termes, souvent énoncés par d'autres, et qui nous donnent toujours l'impression de justement manquer de temps.

Chapitre 3.

Big Noise, Ecosse : l'expérience
d'une autre organisation temporelle

1 – *Big Noise*

1. 1. Du Venezuela à l'Ecosse

Un an après mon retour du Venezuela, intéressée par les différents programmes qui s'inspirent de *El Sistema*, je choisis d'aller observer *Big Noise*, en Ecosse. Ce pays m'intéressait car il est plus proche de la France que le Venezuela, tant par sa situation géographique, que par sa situation socio-économique, et par sa culture. Il n'y est a priori pas question d'un rapport au temps particulier. Et pourtant, les enfants et adolescents viennent à *Big Noise* tous les jours, des stages sont organisés pendant les vacances scolaires auxquels ils participent en grand nombre. Ce dispositif engendre un investissement temporel des participants. Mais ils pourraient y passer du temps, sans que le rapport au temps soit lui-même modifié, en conservant par exemple un emploi du temps immuable. Avant d'y aller, je n'ai qu'une idée vague de leur organisation. Comment parviennent-ils à mobiliser les jeunes musiciens sur des temps aussi longs ?

Je passe deux semaines en Ecosse au mois de Juillet 2016. Je reste d'abord quatre jours au centre *Big Noise* de Stirling, situé dans le quartier de Raploch, puis quatre autres jours dans le centre de Glasgow, dans le quartier de Govanhill.

A Raploch comme à Govanhill, des stages de quatre jours sont organisés tout l'été, avec une pause de quinze jours début août, pour les enfants et les jeunes qui souhaitent y participer. Ils peuvent venir juste une semaine, ou deux, voire plus, ou chaque semaine.

1. 2. Présentation de *Big Noise*

Voici la description de *Big Noise* faite sur leur site internet :

*Sistema Scotland est une association à but non lucratif qui a pour mission de créer une transformation sociale durable dans certains des quartiers les plus défavorisés d'Ecosse. Nous utilisons la participation à nos programmes d'orchestre Big Noise pour changer des vies en favorisant la confiance, la discipline, le travail d'équipe, la fierté, et l'ambition chez les enfants et adolescents qui y prennent part. Cela les rend capable de développer tout leur potentiel, en menant des vies remplies de succès et valorisantes. Cette philosophie a un impact sur leurs familles et l'ensemble de la communauté*¹¹⁶.

On retrouve dans cette description l'envie de « changer des vies », qui se distingue cependant de celle de « sauver des vies » que je critiquais dans le chapitre précédent. Il est aisé d'admettre que pratiquer d'un instrument apporte un changement à sa vie, tant dans le rapport naissant à la musique, que par les rencontres avec les autres musiciens. La dernière idée avancée dans cette description, « l'impact sur leurs familles et l'ensemble de la communauté » mérite également d'être relevée. Je reviendrai dessus dans la suite de ce chapitre.

Actuellement, environ 1800 enfants et adolescents sont impliqués dans *Big Noise*, sans compter les programmes pour bébés et pour adultes. A son origine, il y a Richard Holloway, ancien évêque d'Edimbourg, maintenant homme public écossais - il est écrivain et participe à des émissions télévisées - qui entendit parler de *El Sistema*, et se rendit au Venezuela pour l'observer directement. A son retour, il mit en œuvre la création d'un système d'éducation musicale similaire en Ecosse, qui fut financé quasi - intégralement par l'Etat. Les autres financements viennent de fondations privées. Il n'y a aucun frais d'inscription, et les instruments sont donnés aux élèves pour

¹¹⁶ « Sistema Scotland is a charity on a mission to create permanent social change in some of the most deprived communities in Scotland. We use participation in our Big Noise orchestra programmes to change lives by fostering confidence, discipline, teamwork, pride and aspiration in the children and young people taking part. This enables the children and young people to reach their full potential, leading successful and fulfilled lives. This philosophy has a knock on effect for their families and the wider community in general. »

tout le temps où ils font partie de *Big Noise*. C'est maintenant le violoniste et chef d'orchestre Francis Cummings qui est à la tête de *Big Noise*.

Le premier centre ouvrit en 2008 à Stirling dans le quartier de Raploch. Puis un deuxième centre fut inauguré en 2013 à Glasgow (quartier de Govanhill), un troisième en 2015 à Aberdeen (quartier de Torry), et enfin, un quatrième a été inauguré plus récemment à Dundee (quartier de Douglas). Au moment où je rédige cette thèse, le centre *Big Noise* dans le quartier de Raploch à Stirling connaît des difficultés : le conseil municipal de Stirling souhaite diminuer de presque 50% le budget alloué à *Big Noise*, et passer de 500 000 livres sterling par an à 275 000. Une pétition a permis le report de cette décision, mais cela montre tout de même la fragilité de ces programmes.

Big Noise est reconnu comme un partenaire officiel de *El Sistema*. En Janvier 2014, cinquante-deux membres de *Big Noise* Raploch, âgés de neuf à quinze ans, ont voyagé à Caracas, et travaillé pendant dix jours au *núcleo* de Montalban (quartier de Caracas) avec de jeunes musiciens vénézuéliens. Ils ont eu l'occasion d'être dirigés par Gustavo Dudamel, et le concert final eut lieu au Centre Social pour la Musique, principale structure de *El Sistema*.

A Raploch, j'ai pu les observer lors d'une semaine portes ouvertes, c'est-à-dire ouverte aux élèves de *Big Noise* et à tous les autres jeunes musiciens des environs. Les quatre jours s'organisaient ainsi : matinée pour les enfants (entre 3 et 11 ans), chacune divisée en trois moments (donc avec deux temps de pause minimum) et après-midi pour les adolescents (entre 12 et 16 ans), autour d'un répertoire symphonique.

A Govanhill, centre beaucoup plus récent, les enfants des quatre orchestres (A, le plus ancien, puis B, C, et le tout nouveau D) étaient présents de 10h à 13h30 (temps de repas inclus), avec minimum 4 moments différents (orchestre, chorale, « musicianship »...)

A Raploch, j'ai été complètement intégrée à l'équipe des enseignants : je jouais dans l'orchestre avec tout le monde, je participais aux partiels bois et on me demandait mon avis sur les séances, des conseils pour les élèves. A Govanhill je suis restée dans un rapport d'observation : peut-être car une grande conférence avait lieu cette semaine-là à Glasgow, à laquelle plusieurs orchestres d'enfants participaient. Le temps était davantage compté. De plus, il n'y avait pas d'orchestres de vents encore, de nouveaux professeurs intégraient l'équipe en septembre 2016, et ils

étaient donc présents toute la semaine également, pour présenter les instruments aux enfants et se former.

De la même manière que pour rendre compte de mon expérience au Venezuela, je vais livrer ici¹¹⁷ des extraits de mon journal de bord tenu pendant mes deux semaines passées au sein de *Big Noise Scotland*, du Lundi 18 au Jeudi 28 Juillet 2016.

Ce journal de bord est moins brut que celui tenu au Venezuela, car j'ai rajouté un paragraphe « Observations » après le descriptif de chaque journée. En effet, je restais moins longtemps, et j'observais en ayant un point de comparaison, et une ligne conductrice sur le rapport au temps : quels éléments (lieu, espace, relations...) seraient susceptibles de l'influencer ? Donner à voir des extraits du journal de bord permet me semble-t-il de mieux se rendre compte de l'organisation des journées de stage, qui étaient *a priori* déterminées par un emploi du temps défini.

¹¹⁷ En italique dans la suite du texte.

2 - Journal de bord

2. 1. *Big Noise Raploch* (Stirling) : du Lundi 18 au Jeudi 21 Juillet 2016

Lundi 18 Juillet

Trois autres observatrices sont présentes, qui viennent des Etats-Unis. Deux d'entre elles travaillent à Bridge Boston, un programme d'orchestre à l'école inspiré également de El Sistema, à Boston. Julie Davis en est la fondatrice.

Matinée découpée en trois moments - Enfants.

Arrivée, petit-déjeuner

1 – 9h30-10h15 : Tous les enfants sont accueillis ensemble, avec des jeux de rythmes, des chansons...

Petit goûter

2 – 10h30-11h15 : Partielles¹¹⁸ par familles d'instruments. Je vais observer les instruments à vent de niveau intermédiaire : découverte des partitions des pièces qui vont être jouées à la fin de la semaine.

Pause

3 – 11h30-12h30 : Partielles en plus petits groupes, je vais observer les bois.

Après-midi - Adolescents.

Tous les après-midis sont consacrés à l'orchestre des adolescents, de 13h à 16h avec une pause au milieu.

¹¹⁸ Répétitions en petits groupes, par familles d'instruments. Les partielles permettent un travail plus en détail que dans le grand groupe de l'orchestre.

Le premier jour, ils travaillent en tutti. Les professeurs jouent dans l'orchestre à côté des plus jeunes pour aider au déchiffrement.

Les oeuvres jouées sont des extraits de Schéhérazade et Capriccio espagnol de Rimsky-Korsakov.

La Cheffe d'orchestre s'appelle Veronica, elle est vénézuélienne.

Observations

Pendant toute cette semaine à Stirling, je vais pouvoir participer à chaque groupe en jouant.

Il y a toujours plusieurs professeurs par groupe.

Les enfants ont des étiquettes avec leur nom marqué dans une certaine couleur suivant leur niveau (débutants ou intermédiaires) et les familles d'instruments.

Le lieu dans lequel a lieu le stage a été inauguré en 2008, et Big Noise s'y est installé deux ans plus tard. C'est un « community center », qui regroupe dans le même espace deux écoles, un centre d'éducation spécialisée, et Big Noise. Cela leur permet d'intervenir pendant le temps scolaire puis les « after school » beaucoup plus facilement, car tout est sur le même lieu. Il y a aussi une bibliothèque et un bistrot.

Big Noise a beaucoup de salles, les professeurs peuvent en plus utiliser celles des écoles, ainsi que plusieurs bureaux.

Il y a un pass pour entrer dans les différentes parties du bâtiment (A priori, cet excès de sécurité serait dû à un massacre dans une école il y a plusieurs années, très proche de Stirling. Mais les professeurs ne sont pas certains que ce soit pour cette raison...).

Mardi 19 Juillet

Matin

Même découpage en trois, avec pauses. Je rends compte ici des groupes que je suis allée observer, mais plusieurs groupes ont toujours lieu en même temps.

1 – Groupe des instruments à vent. Jeux de rythmes sans les instruments (reproduire un motif rythmique, puis le faire en canon, rythmer les prénoms...), puis avec les instruments (sons à se passer, illustration sonore de dessins pour travailler les sons longs, courts...).

2 – Enfants débutants sur les instruments à vent. De la même manière que pour le groupe précédent, utilisation des dessins, mais avec la voix (faire des sons qui correspondent, parler sur ce que ça évoque...).

Ils continuent avec les instruments sur les mêmes dessins. Une professeure montre les signes et les enfants doivent suivre puis des volontaires se mettent à sa place. Cela permet d'amener des termes musicaux (dynamiques, piano, forte, staccato...).

Ils sont deux professeurs pour dix enfants. L'une dirige la séance, et l'autre joue avec les enfants. Trois nouveaux professeurs observent la séance (ils sont formés pour ensuite travailler à Govanhill).

3 – D'autres enfants débutants sur les instruments à vent. Sur une musique brésilienne, ils marquent les rythmes de la samba, d'abord avec les mains, puis en soufflant dans les embouchures de leurs instruments.

Après-midi

Cordes : jeux de rythmes et improvisation (Improvisation dirigée. Un geste par son, par exemple : Son 1 long, son 2 pêches, son 3 trilles, son 4 glissando)

Pendant ce temps les instruments à vent sont en partielles.

Puis ils inversent les groupes, avant de se retrouver en tutti d'orchestre.

Observations

Les professeurs ne font jamais rien, même quand ils sont plusieurs dans le groupe, ils dirigent, jouent, aident... Ils sont tous chefs d'orchestre.

Le matin, pendant le groupe 1, un jeune d'environ 10 ans n'accroche pas du tout avec l'improvisation. Il veut jouer les partitions de l'harmonie. Les professeurs le laissent ne pas participer, et quand il sort vraiment du groupe, une professeure l'accompagne hors de la salle, sans lever la voix à un seul moment.

Dans le groupe des adolescents, il y a un jeune autiste percussionniste, complètement intégré à l'orchestre. Il est accompagné par sa mère, et d'autres jours par une jeune fille (sa sœur ou une aide ?), mais elles n'interviennent jamais.

Les instruments sont donnés aux enfants pendant tout le temps où ils font partie de Big Noise. Mais avant qu'ils puissent les ramener chez eux, les professeurs leur confie à chacun un œuf avec leur nom dessus qu'ils doivent ramener intact la semaine suivante. Ils insistent ainsi sur la fragilité de l'instrument de musique, et la nécessité d'en prendre soin.

Francis Cummings, qui dirige Big Noise, était présent lundi et mardi. Il participe vraiment, en dirigeant notamment des ateliers pour les cordes.

La professeure d'alto mène une thèse portant sur les effets des programmes d'orchestre sur le développement personnel et social de l'enfant. Elle travaille notamment sur l'espace : il est physique, mais il y a également un espace à trouver en soi. Un autre temps et un autre espace s'ouvrent en soi par la pratique musicale qui engendre un autre rapport au monde.

Mercredi 20 Juillet

Matin

1 - Improvisation dirigée pour tous les vents. Ils vont jouer une improvisation au concert du jeudi.

2 – Débutants : Improvisation avec les dessins. Chaque enfant dessine ensuite sa propre partition et la joue devant les autres. Il y a deux fois moins d'enfants que la veille et l'avant-veille à cause de la pluie très forte ce jour-là...

3 – Tutti des instrumentistes à vent qui jouent dans l'orchestre.

Après-midi

Partielles bois. Il y a peu d'adolescents aussi à cause de la pluie, le professeur de clarinette est avec un élève, la professeure de flûte avec une seule élève également.

Très grande pause pendant laquelle professeurs et élèves jouent ensemble au basket. Il y a des salles de sports couvertes dans le bâtiment.

Puis tutti d'orchestre.

Observations

Les emplois du temps de chaque journée sont affichés tous les matins, avec la réparation des professeurs dans les groupes, les salles où ont lieu chaque séance...Le matin, un professeur était avec les enfants de niveau intermédiaire sur le deuxième temps, puis pour la troisième période, il était inscrit avec les débutants sur l'emploi du temps. Il est contrarié, car il aurait voulu voir les intermédiaires dans le tutti. A ma question, « qui fait l'emploi du temps ? » Il me répond « Too many chefs, not enough indians », trop de chefs pas assez d'indiens... Chacun a donc son mot à dire sur l'emploi du temps, et les volontés de chaque « chef » peuvent donc rentrer en conflit.

Il échange finalement de groupe avec un autre professeur.

A propos des pauses : sont proposés des jeux de société, et quand il fait beau des filets de tennis sont installés dans la cour, sinon il y a un terrain de basket dans le bâtiment... C'est un stage d'été, donc l'ambiance est assez décontractée, mais il a lieu dans les locaux habituels de Big Noise. Ils ont donc toujours ce matériel et cet équipement, avec pour la plupart les mêmes jeunes, et les mêmes professeurs. Et ils jouent au basket ensemble, font des mini tournoi : lors du match de l'après-midi c'est d'ailleurs l'élève qui gagne contre son professeur, leur rapport change complètement. Pendant ce temps, la clarinette est posée sur le banc au bord du terrain...

Jeudi 21 Juillet

Matin

Répétition générale puis filage avec enchaînement des différents groupes.

11h30 Concert, avec au programme :

1- Harmonie, 2 morceaux + improvisation (3 chefs différents)

2 – Débutants vents, rythmes de la samba (avec les embouchures, parfois les instruments complets, et les percussions)

3 – Débutants cordes, Chanson sur la tenue de l'instrument + cordes à vides (4-5 ans).

4 – Orchestre des débutants cordes. Conte, illustré par des dessins des enfants, de la narration, et entre les différentes parties, un court morceau. Une professeure dirige et un autre accompagne au piano.

5 – orchestre à cordes des élèves de niveau intermédiaire : 2 morceaux (Direction Francis Cummings)

Après-midi

Répétition générale.

Le chef d'orchestre est un chercheur américain (Jonathan Andrew Govias – spécialiste de El Sistema). Il fait travailler en fermant les yeux pour le départ, et en écoutant la respiration tous ensemble. Il propose de faire des changements de tempi sans chef pour bien intégrer chaque partie, et fait bouger les jeunes en jouant. Toutes ces expérimentations sont intéressantes dans le travail d'orchestre mais plus ou moins concluantes ce jour-là car il propose beaucoup de nouveautés d'un seul coup.

15h : Concert.

Observations

Jonathan Andrew Govias : il est venu avec quatre étudiants, tous musiciens, dans le cadre du colloque à Glasgow la semaine suivante (32^{ème} World Conference ISME International Society for Music Education. Un seul chercheur français intervient sur les quatre jours du colloque : Marc Sarazin, qui est à Oxford)

Pendant toutes les répétitions et les concerts, des professeurs jouent avec les élèves. A la fois comme soutiens, et car ils ne font jamais rien. Ils s'arrêtent seulement parfois de jouer pendant le travail de détail. Ils félicitent énormément les jeunes musiciens, avec un enchaînement quasi systématique de trois étapes : consigne, essai, félicitations.

Tous les vendredis de l'été : journée de formation pour les professeurs. Ce vendredi , la formation est menée par Jonathan Govias.

2. 2. Big Noise Govanhill (Glasgow) – Du Lundi 25 au Jeudi 28 Juillet 2016

Lundi 25 Juillet

Le centre est beaucoup plus petit que Raploch. C'est le deuxième centre de Big Noise, inauguré il y a trois ans.

Ils ont leur propre bâtiment, dans une ancienne église (beaucoup d'églises inutilisées en tant que telles sont transformées en Ecosse : restaurant, pub, écoles...)

Comme à Raploch, l'emploi du temps est très détaillé pour chaque journée (avec attribution des groupes à l'avance, mais une souplesse possible si les professeurs se mettent d'accord entre eux).

Horaires de la matinée : 10h-13h30

Après-midi : cours individuels, « Take a musician home for tea », formation pour les nouveaux professeurs.

Depuis le début de ce centre, il y a seulement un orchestre à cordes. A partir de septembre 2016, les instruments à vents (bois et cuivres) sont introduits ainsi que des percussions.

Pendant les stages d'été il y a moins d'enfants que pendant l'année, et ils sont plus tranquilles, notamment car ils ne sortent pas tout juste de l'école, ils arrivent donc à se plonger plus directement dans le travail de la musique.

Les deux musiciennes américaines qui travaillent pour Bridge Boston rencontrées à Stirling sont aussi là cette semaine.

Matin

10h : 2 cours pour les tous petits. (Tous les lundis, Baby Noise : très jeunes enfants avec un parent)

Premier groupe : environ 2 ans

Deuxième groupe : entre 6 mois et 1 an.

Beaucoup de petites percussions, ils chantent, marchent en rythme... Très similaire au Kinder musical proposé par El Sistema au Venezuela.

A la fin de chaque groupe, je joue un peu de flûte : grande écoute, ils n'en avaient jamais entendu (car il y a seulement des instruments à cordes en Juillet 2016 dans ce centre.)

Il y a toujours une chanson pour se saluer, et une chanson pour se dire au revoir.

11h15 : Petit orchestre : 8 enfants, 2 professeurs. L'une d'elle dirige l'orchestre tout en jouant avec eux, l'autre est plus attentive aux besoins de chacun, se déplaçant parmi les enfants.

L'orchestre va jouer à la conférence qui a lieu cette semaine à Glasgow, ils jouent des chansons par cœur.

12h : Un petit groupe regarde des vidéos de concertos pour leurs instruments tous ensemble, et en parlent. Ils ont une ardoise pour noter des mots sur ce qu'ils entendent et voient.

12h30 : Chorale débutants.

Ils chantent en s'envoyant une petite balle en rythme, ou en la faisant rouler (une balle dans le cercle ou deux par deux avec une balle par duo)

Puis tapent des rythmes sur des petites phrases de quatre temps (mots en lien avec la cuisine), tous ensemble, puis en canon par petits groupes.

Chansons avec des gestes associés, puis font seulement les gestes en chantant dans leur tête.

13h : Chorale

Plus traditionnelle, chanson sur partition.

Après-midi

15h-16h : Take a musician home for tea.

Deux professeurs (alto et violon) vont chez Robert (jeune élève qui joue de l'alto).

Sa mère est là, ainsi que son frère et ses deux sœurs, ils le filment tout le long pour montrer au reste de la famille qui est en Roumanie. Le frère et les sœurs essayent son instrument. Il joue avec ses professeurs.

Les moments « Take a musician home for tea », Amène un musicien à la maison pour le thé, sont organisées régulièrement pendant les périodes de stages. Il s'agit de montrer aux parents et à la famille des enfants ce qu'ils font à Big Noise, afin qu'ils soient également concernés. Le soutien des familles est essentiel pour eux.

Observations

Système de lettres pour les 4 orchestres.

A : enfants qui sont là depuis le début ou presque.

B : depuis 2 ans.

C : depuis 1 an.

D : enfants qui viennent de commencer.

Dans la salle d'orchestre, des scotchs sont posés sur le sol avec les noms des enfants pour indiquer leur place. Les scotchs sont de différentes couleurs suivant leur instrument et leur orchestre.

Les professeurs qui dirigent les séances ont une conduite de cours imprimée.

La première année les enfants n'amènent pas leur instrument chez eux, seulement à partir de la deuxième année.

Big Noise a ses propres chansons (souvent composées par Francis Cummings, mais parfois des paroles sur des airs préexistants sont écrites par un professeur), communes à tous les centres. Les chansons ont souvent un but pédagogique : chansons pour se saluer, pour apprendre le nom des cordes sur les instruments à cordes...

Ils proposent également des cours pour les parents des enfants inscrits à Big Noise : un orchestre le lundi soir, et des cours individuels. Il y avait environ 15 parents au départ, et depuis que c'est aussi ouvert aux parents du programme pour bébés, le nombre a doublé.

Toutes les affiches d'informations dans le hall d'entrée sont en plusieurs langues, car le quartier de Govanhill à Glasgow regroupe beaucoup de personnes d'origines différentes (notamment Inde, Pakistan, Pologne, Roumanie).

Mardi 26 Juillet 2016

Matin

10h15 : Cours pour les enfants débutant le violoncelle et la contrebasse. Ils chantent une chanson en s'accompagnant des cordes à vide, puis jouent juste les cordes à vide en chantant dans leur tête.

11h15 : Travail de rythme sur la chanson « Sea side »

Des rythmes sur un tableau sont écrits d'une certaine couleur suivant la corde de l'instrument qui est utilisée. Les enfants tapent les rythmes avec des percussions, en disant la couleur ou le nom de la note, puis avec des cloches.

12h : Chant accompagné de rythmes sur des gobelets.

12h30 : Orchestre débutant au complet.

Aux pauses, les nouveaux professeurs cuivres, bois et percussions jouent dans le hall pour faire découvrir les instruments. Des petites percussions sont à disposition des jeunes qui veulent jouer avec eux.

L'après-midi ils vont voir la répétition générale de l'orchestre des Jeunes de Palestine.

En attendant, trois activités sont proposées : football dans le parc juste en face, cuisine, et initiation au tin whistle (petite flûte à bec beaucoup utilisée dans la musique traditionnelle).

Mercredi 27 Juillet 2016

Matin

10h15 : Orchestre C et D

Ils commencent en chantant la chanson de bonjour, une fois assis et une fois debout, avec des gestes. Puis ils répètent pour le concert de jeudi qui aura lieu devant les parents.

Ils passent toujours par l'étape de jouer en chantant, puis seulement jouer.

Différents professeurs dirigent suivant les chansons, ils sont toujours 5 dans l'orchestre pour aider les enfants ou jouer avec eux, et il y a en plus des volontaires non musiciens.

12h : Jeu d'imitation de rythmes tapés dans les mains (un meneur, le groupe imite). Certains rythmes déclenchent des actions quand ils sont reconnus par les enfants :

- noire noire deux-croches noire : « Don't clap » -> ils doivent arrêter de taper dans les mains.*
- Croche noire croche noire noire : « Jacked potato » -> ils doivent s'accroupir jusqu'à réentendre ce rythme)*
- deux-croches noire deux-croches noire : « Put your hands on your head » -> ils doivent mettre leurs mains sur leur tête.*

Puis ils écrivent ces rythmes sur une ardoise, ainsi que d'autres que chaque enfant propose.

12h30 : Orchestre C et D

13h : Orchestre A et B, répétitions pour le concert du lendemain

Après-midi

Une visite du quartier est organisée pour les nouveaux professeurs. La visite est menée par David, qui fait partie d'une association pour réinvestir le quartier (c'est d'ailleurs à cette association que Big Noise loue les locaux).

Govanhill est le quartier le plus mixte de toute l'Ecosse. Juste dans un bloc, on peut trouver 22 nationalités et 32 langues différentes.

Observations

Un peu partout dans le bâtiment, dans les pièces réservées aux professeurs (même les toilettes !), sont affichés des petits papiers avec des conseils ou des rappels pour mener les cours (une consigne à la fois, illustrer les consignes, importance du langage du corps...)

Les professeurs chantent souvent pour donner les consignes « Rea-dy », « Everybody sit down... » Ils ne crient jamais... Car ils sont toujours plusieurs. Donc même quand un élève se dissipe et peut gêner le déroulement du cours, le professeur qui dirige la séance continue pour le groupe, et un des autres professeurs présents prend en charge cet enfant.

Comme à Raploch, il y a un professeur vénézuélien dans l'équipe.

Chaque professeur a son style, mais on peut observer une grande unité dans les manières de faire, même entre Raploch et Govanhill.

Dans la salle d'orchestre il y a un tableau avec des mots définissant Big Noise

- *Social Transformation* : Transformation sociale
- *Distinctive* : Particulier
- *Excellence and Inclusion* : Excellence et inclusion
- *Quality* : Qualité
- *Community* : Communauté
- *Créative* : Créativité
- *BIG FUN !* : GRAND PLAISIR !
- *Big change* : Grand changement
- *Making a Big Noise* : Faire beaucoup de bruit
- *Innovative* : Innovant
- *Growing* : Qui grandit, qui se développe
- *Here to stay* : Là pour rester
- *Action* : Action
- *Empowering* : Responsabilisant

- *Ambitious* : Ambitieux
- *Transforming lives* : Qui transforme des vies
- *Music* : Musique

Jeudi 28 Juillet 2016

Matin

10h : Répétition générale pour le concert à la conférence de l'après-midi. Cela concerne certains enfants de l'orchestre A, et des enfants du groupe intermédiaire de Raploch (Stirling) venus spécialement pour soutenir l'orchestre. Direction : Francis Cummings

Ils répartissent les rôles pour le concert pendant la répétition : Qui veut faire les pizzicati sur les instruments à cordes ? Qui veut chanter ?

Le répertoire de ce concert est très facile pour eux : il s'agit d'illustrer la pédagogie de Big Noise, non de faire une démonstration.

11h15 : Chœur C.

Ils chantent des chansons en faisant les rythmes sur des percussions ou avec un ballon qu'on fait rebondir et qu'on se passe en rythme. Ils font également un canon en marchant dans la pièce...

13h : Concert devant les parents : Tous les orchestres sont ensemble sur l'espace scénique (à gauche D, à droite A), mais ne jouent pas forcément tous tout le temps. Il y a un chef d'orchestre différent par morceau. Ils ne montrent pas seulement le morceau, mais également les étapes de travail pour arriver au résultat final.

Observations

L'équipe prend toujours beaucoup (trop ?) de précautions : ce matin, je marchais avec une tasse de café, et une professeure me l'a reproché, car je pourrais brûler un enfant...

Ils utilisent la méthode Kodaly : ils font des gestes avec les mains pour chacune des notes (cette méthode était également utilisée au Venezuela).

Sur l'organisation pendant l'année :

Ils interviennent dans les écoles de Govanhill. Les enfants qui le souhaitent peuvent intégrer Big Noise, deux fois par semaine pour les premières années, puis trois fois.

Ils vont les chercher à la sortie de l'école pour les amener à Big Noise, et les ramènent chez eux ensuite si besoin. (Ils ont des gilets jaunes, et pendant cette semaine ont reçu des imperméables jaunes, plus pratiques en cas de pluie...)

L'école se termine à 15h. Puis ils ont orchestre, partielles, chœur, « musicianship » (ce qui correspondrait à la formation musicale, mais beaucoup plus ludique, tous les moments de jeux de rythmes, d'écoutes...) répartis sur la semaine, jusqu'à 17h.

A partir de 17h ce sont les cours individuels (au moins une fois par semaine, parfois 2 si l'élève en a besoin ou le demande).

Big Noise ce n'est pas juste pour les enfants : ils sont en contact avec tout le quartier (Take a musician home for tea, aller les chercher à l'école, ouvrir un orchestre pour les parents...)

3 – Bilan et questionnements

3. 1. Faire partie d'un tout

En Ecosse, que ce soit dans un centre ou dans l'autre de *Big Noise*, tout semble évident, à la fois très maîtrisé, très prévu, mais laisse pourtant la place à l'imprévisible, sans que cela soit déstabilisant. Les professeurs ont comme une boîte à outils commune, dont ils peuvent sortir ce qui leur semble le plus approprié sur le moment et qui leur permet de s'adapter constamment. On peut observer une cohérence certaine entre les différentes approches pédagogiques des professeurs, et même si chacun fait avec ce qu'il est, on sent qu'ils ont tous ce bagage commun. Ils ont d'ailleurs des formations régulières, et rien que pendant l'été, ils sont en formation tous les vendredis matins. Soit ce sont les professeurs plus expérimentés qui mènent ces matinées, soit Francis Cummings, ou des personnes invitées, comme Jonathan Govias pendant la semaine que j'ai passée à Raploch. Un répertoire commun est construit, partagé, connu de tous, des professeurs comme des élèves.

Sur ces deux aspects, Démon en France se rapproche de *Big Noise* : les professeurs ont également régulièrement des week-end de formation, et une plateforme internet permet de partager et de mettre en commun l'ensemble des répertoires travaillés dans les différents centres en région.

C'est comme faire partie d'un tout : être altiste, dans l'orchestre B, du centre de Govanhill, de *Big Noise*, de Sistema Scotland. On sent toute cette ramification, qui ramène toujours à *Big Noise*, quelque soit le cours observé. Cela se manifeste visuellement par un uniforme informel, des tee-shirts colorés avec le logo de *Big Noise*, des sweats, des gilets jaunes pour le trajet de l'école, et depuis fin juillet 2016, des parkas contre la pluie écossaise ! Il n'est pas du tout obligatoire de porter ces différents vêtements pendant les cours et les répétitions, mais professeurs et élèves jouent le jeu apparemment avec plaisir.

En France, il existe moins cette tradition de l'uniforme. Mais pour les concerts Démos, les enfants portent tous un tee-shirt uni avec le logo Démos et celui de la Philharmonie de Paris. Au Venezuela, faire partie de *El Sistema* représente aussi l'appartenance à un dispositif national. Lors des concerts symphoniques, les musiciens portent souvent une écharpe ou un pin's aux couleurs du drapeau v enezuelien, quand ce n'est pas la veste intégrale, plus souvent pour des concerts en extérieur ou pour des manifestations particulières : inauguration d'un *n ucleo*, fête nationale, concert anniversaire... *El Sistema* se veut témoin d'une certaine fierté   être v enezuelien, et à représenter son pays par le rayonnement de l'orchestre.

Le costume, dans tous ces différents cas, clame autre chose que le simple fait de jouer dans un orchestre. Ce n'est pas n'importe quel orchestre, mais un orchestre qui rassemble et qui revendique l'existence ce qui a été construit en commun, musicalement et au-delà de la musique.

3. 2. Un cercle convivial

Tout ce qui a lieu à *Big Noise* va bien au-delà de l'orchestre lui-même, car l'ensemble du quartier est pris dedans : orchestre gratuit pour les parents des enfants inscrits, goûters musicaux au domicile des enfants avec leurs professeurs, ces mêmes professeurs qui vont les chercher à la sortie de l' cole (ils donnent d'ailleurs parfois cours à l'intérieur de l' cole) et qui les ramènent chez eux au besoin... La distance qui peut parfois exister entre professeur et élève au sein des conservatoires est ici gommée, du moins les enfants sont consid er es comme des personnes, ayant un parcours, une famille, et vivant dans un quartier particulier.

Souvent les professeurs n'habitent pas eux-mêmes dans ces quartiers très populaires, et lorsque j'étais à Govanhill (Glasgow, deuxième semaine), une visite du quartier a d'ailleurs été organisée par une association locale pour les nouveaux professeurs tout juste arriv es. Avant de commencer les cours dans un nouveau centre, les professeurs vont d'abord connaître le quartier, rencontrer les personnes qui y vivent, les associations qui y sont déjà installées. Ils n'arrivent pas en proposant une solution pour les habitants du quartier, mais ils font avec et en fonction de ce qui existait là, bien avant eux. Ils s'inscrivent ainsi de manière durable dans un environnement

particulier. Ils ne s'enferment pas à l'intérieur d'une structure, mais rayonnent dans l'ensemble de la vie du quartier.

D'autre part, le « you » anglais, ni tutoiement, ni vouvoiement, aide peut-être à instaurer ce rapport de confiance entre les professeurs et les élèves, mais aussi avec les familles. En Juin 2018, j'ai passé le concours de la fonction publique territoriale, en tant qu'assistante d'enseignement artistique. Lors de l'entretien, cette question du vouvoiement m'a été posée : peut-on imaginer des élèves qui tutoient leur professeur, et des professeurs qui tutoient leur directeur ? Il me semble que le respect se situe dans la relation instaurée bien plus que dans une conjugaison. Mais cette question démontre bien la difficulté à penser la distance professeur-élève dans le cadre de l'enseignement de la musique. Le rapport engendré par le format du cours individuel, le professeur est alors face à un seul élève, amène souvent des interrogations : à la fois la plupart des enseignants ont bien conscience qu'ils n'enseignent pas seulement un instrument de musique, en même temps ils n'ont pas à tenir une place trop intime car leur rôle se situe avant tout dans la transmission. Mais ils sont face à un enfant, un adolescent, un adulte, qui rentre dans la salle de cours plein de toute son histoire, de toute sa journée, de toutes ses projections. Ce sont comme trois temporalités (son histoire passée, le moment du cours, et ses projections futures) qu'il faudrait ne pas ignorer et être capable de mettre en lien, tout en les contenant dans le moment présent.

Je pose ici l'hypothèse que les cours de groupe pourraient faciliter cette mise en relation des trois temporalités. En effet, les interlocuteurs étant multiples, les référentiels et les positionnements qui en découlent le sont aussi¹¹⁹.

En Ecosse, il me semble que le fonctionnement de *Big Noise* s'apparente à une forme de convivialisme tel qu'il a été défini dans le premier chapitre de cette thèse. Les quatre principes fondamentaux sont mis en pratique même s'ils ne sont pas nommés ainsi :

- Le principe de commune humanité : chaque participant à *Big Noise* est respecté en tant que personne.
- Le principe de commune sociabilité : les cours sont organisés autour de la pratique commune de l'orchestre. Les liens sont renforcés entre les enfants d'un même quartier qui jouent de la musique ensemble, mais aussi avec les différents acteurs du quartier

¹¹⁹ Cette hypothèse sera développée dans la suite de ce travail, notamment dans le dernier chapitre consacré à l'enseignement de la musique.

(associations, institutions...) et avec les familles, qui sont incluses dans la démarche pédagogique de *Big Noise*.

- Le principe d'individuation : la pratique de la musique symphonique ne va pas de soi dans les quartiers dans lesquels s'installe *Big Noise*. Elle est souvent une découverte pour les enfants, qui va éventuellement leur permettre une nouvelle forme d'expression, et/ou de considération, et/ou de plaisir. Elle n'est pas obligatoire, elle est proposée, les enfants participant sont tous volontaires. Comme ils ont toujours leur propre lieu, les enfants choisissent d'y entrer ou non, ce ne sont pas les enseignants qui arrivent dans une école, dans un centre social, dans un collège, et qui s'imposent aux participants. Ils se présentent évidemment en passant par ces lieux pré-existants, mais il y a un vrai choix de passer la porte. Les centres de *Big Noise* sont des lieux de passage : on y entre librement, on y reste le temps que l'on veut, il est possible d'y inviter ses amis et sa famille. Il s'agit de leur proposer un outils artistique pour développer leur propre individualité en devenir.
- Le principe d'opposition maîtrisée : lorsqu'un enfant exprime son désaccord avec ce qui est en train de se passer, la présence de plusieurs adultes permet d'entamer un dialogue avec cet enfant tout en continuant de jouer avec les autres enfants qui prennent part à l'activité en cours. De nombreuses consignes pour une communication non violente - ne donner qu'une seule consigne à la fois, prêter attention au langage du corps - sont transmises aux professeurs lors des formations ou par le biais des affichettes collées dans les différents espaces qui leur sont réservés (même dans les toilettes...).

A propos de ce dernier point, on peut toutefois s'interroger sur les limites de cette sur-organisation, avec des affichettes collées jusque dans des espaces d'intimité, et des consignes qui sont toujours données en rythme et en chantant. Parfois il me semblait que les professeurs oubliaient leur propre individualité pour laisser une place à celle des élèves. Comme si le professeur tenait un rôle, qui ne correspondait pas forcément à la personne qu'il est réellement. Cela était cependant plus visible à Glasgow qu'à Stirling, et traduisait peut-être simplement un fonctionnement d'équipe influencé par la personne responsable de ce centre.

3. 3. Pratiques musicales et pédagogiques : l'improvisation et la pédagogie Dalcroze

Par rapport à ce que j'ai pu observer au Venezuela, les professeurs de *Big Noise* disposent de beaucoup plus d'outils pédagogiques : ils ont accès à du matériel préexistants, et sont très formés. Les professeurs de *El Sistema* avec lesquels j'ai pu discuter regrettent pour certains leur manque de formation. Dans le questionnaire distribué sur place aux enseignants et élèves, à la question « Que peux-tu dire sur les méthodes pédagogiques de *El Sistema*, en tant qu'élève et en tant que professeur ? », une jeune professeure de clarinette m'a répondu : « C'est très bien, mais du fait de la croissance vertigineuse de *El Sistema*, il manque beaucoup d'enseignants et de professeurs. En plus, les enseignants auraient besoin d'une formation pédagogique plus solide »¹²⁰.

Alors qu'au Venezuela il me semble avoir davantage appris en tant que chercheuse et en tant que musicienne, en Ecosse, les outils pédagogiques étaient variés et intéressants à observer à la fois en tant que chercheuse et en tant qu'enseignante.

3. 3. a - Orchestre symphonique et improvisation dirigée

En parallèle du travail sur les partitions d'orchestre, l'improvisation en groupe est beaucoup utilisée et permet aux enfants de vivre différentes manières de jouer ensemble et de créer des codes communs. Lors des ateliers observés, il s'agissait le plus souvent d'improvisations dirigées. Les enseignants proposaient dans un premier temps des codes visuels, que les enfants ou jeunes reliaient à des sons sur leurs instruments respectifs, puis à des gestes. L'ensemble est dirigé, mais avec une gestuelle différente du chef d'orchestre, qui renvoie à un langage créé par l'ensemble des membres du groupe, et connu d'eux-seuls. L'improvisation dirigée renvoie au Soundpainting, qui a été inventé et développé par le compositeur américain Walter Thompson depuis 1974.

¹²⁰ Que puedes decir sobre la metodología pedagógica de El Sistema, como alumno y como profesor? - Muy buena, solo que por el crecimiento vertiginoso del Sistema de Orquestas hace falta muchos más instructores y maestros. Además que se necesita una formación más sólida a los instructores en el área pedagógica.

Le Soundpainting est un langage de signes, universel et multidisciplinaire, permettant la composition en temps réel, pour les musiciens, les comédiens, les danseurs et les artistes visuels. A l'heure actuelle (2018), le langage comporte plus de 1500 gestes qui sont signés par le Soundpainter (compositeur) pour indiquer aux performers quel est le type de matériau demandé. La composition est créé par le Soundpainter au moyen des paramètres définis par les phrases de signes¹²¹.

En tant qu'enseignante non spécialiste de cette pratique, et il me semble que c'est également ainsi qu'il est pensé à *Big Noise*, le soundpainting me paraît être un très bon outil de départ pour entrer dans l'improvisation avec un groupe d'élèves. Sans en connaître tous les signes, son principe permet au groupe d'inventer les siens et donc de créer un langage commun qui lui appartient. Chaque membre du groupe ayant participé à l'élaboration de ce code est donc en capacité de jouer avec, en tant que musicien mais aussi en tant que chef d'orchestre. Dans ces deux positions, la composition se fait en direct, dans l'instantané - on est alors dans le domaine de l'improvisation - et permet aux musiciens de travailler d'une autre manière sur l'écoute et l'interaction.

Même si les stages d'été étaient relativement courts et qu'un concert devant les familles en était la conclusion, les professeurs prenaient le temps de sortir de l'écrit pour proposer des ateliers d'improvisation. Le travail fourni pendant la semaine était restitué pendant le concert final, les différents ateliers, percussions pour les non-percussionnistes, chant, improvisation dirigée, étant aussi valorisés lors de ce moment que l'orchestre symphonique. L'orchestre est le dispositif principal de *Big Noise*, mais tous les chemins empruntés valent la peine tant qu'ils participent à la formation des musiciens.

3. 3. b - La pédagogie Dalcroze

Depuis mon retour d'Ecosse, j'ai participé à une formation de huit jours menée par Marianne Wahli-Delbos¹²², autour de la pédagogie d'Emile Jacque-Dalcroze, dite pédagogie Dalcroze. En relisant mon carnet de bord écossais, je me rends compte que les professeurs

¹²¹ Présentation du Soundpainting sur le site qui lui est dédié : www.soundpainting.com.

¹²² Marianne Wahli-Delbos est pianiste et enseignante, formée à la pédagogie Dalcroze en Suisse.

proposaient de nombreux exercices qui pourraient être apparentés à cette manière d’aborder la musique. Je ne pourrais dire s’ils les nommaient comme appartenant à cette pédagogie, mais les points communs sont nombreux.

Dalcroze était un musicien, compositeur et pédagogue suisse (1865-1950). Partant du principe qu’on ne comprend que ce que l’on vit soi-même¹²³, il imagine un enseignement de la musique fondé sur la rythmique, c’est-à-dire le lien entre le mouvement et la musique. Selon Dalcroze, on entend avec son corps, et chaque notion musicale est abordée en premier lieu par son ressenti physique, et la réaction corporelle engendrée, qui peut être une réaction par incitation (la musique engendre un mouvement) ou par inhibition (la musique retient le mouvement).

Les trois paramètres principaux à prendre en compte dans son enseignement sont évidemment la musique, mais aussi le mouvement, et donc l’espace. La relation temps - espace - énergie a une place prépondérante, dans la rigueur à adapter le mouvement selon les informations musicales comme le tempo, les nuances. Il n’y a pas de technique, de codes spécifiques dans le mouvement, Dalcroze cherche plutôt à laisser s’exprimer une liberté corporelle. Il est d’ailleurs essentiel selon lui de toujours tout proposer à différentes vitesses pour que chacun s’y retrouve par rapport à son propre tempo. Car pour développer le sens rythmique, il faut partir du tempo personnel de l’enfant.

La progression du chemin pédagogique est la suivante :

| | | | |
|----|--------------------|--------------------------------|---|
| 1. | Vivre | Donner l’occasion d’être actif | écouter, faire, réagir, ressentir, prévoir |
| 2. | Prendre conscience | | comprendre, analyser, nommer, identifier, comparer, noter |
| 3. | Créer | Réintégrer ce qui a été acquis | inventer, improviser, réinvestir, composer |

Voici un exemple d’exercice pratique, qui a été le tout premier proposé lors de ma formation à cette pédagogie :

¹²³On peut ici renvoyer à la citation de Confucius : « J’entends et j’oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends ».

Tous les participants sont encouragés à s'appropriier l'espace, en marchant à leur propre rythme. Sans que l'on ne s'en rende compte, un tempo commun arrive au fur et à mesure, sans musique, et sans chef. C'est seulement à ce moment là que l'improvisateur qui mène la séance fait entrer la musique, adaptée au tempo du groupe. Puis la musique change, et le groupe doit s'adapter. Quand elle s'arrête, chacun retrouve son propre tempo.

À *Big Noise*, les exercices de chants où les enfants font rebondir une balle en rythme, ou ceux d'imitation de cellules rythmiques frappées dans les mains qui déclenchent des actions quand elles sont reconnus par les enfants, s'inscrivent totalement dans cette pédagogie.

Le rapport au temps ici travaillé, c'est à la fois une organisation temporelle, mais aussi un temps musical, ou plutôt des temps de la musique : des rapports au temps qui sont organiques (donc individuels et multiples) et qui rendent joyeux, selon les termes de Marianne Wahli-Delbos.

3. 4. Une calendarité souple

Au sein de *Big Noise*, le rapport au temps en tant qu'organisation temporelle est très différent de celui observé au Venezuela, où j'observais une grande souplesse, du retard, beaucoup de temps libre. Il se manifeste au contraire par des emplois du temps par journée écrits, imprimés, affichés. Cependant ils restent indicatifs, et les professeurs font preuve de souplesse à l'intérieur de ce cadre si sur l'instant, finalement, il apparaît plus juste de faire autrement. Ils sont conscients que tout ne peut être anticipé, de l'importance du moment qui est en train de se vivre, et développent une grande faculté d'adaptation. A Raploch et à Govanhill, je n'ai jamais vu les professeurs partir directement après le départ des enfants. Ils restent toujours plus longtemps pour parler de la journée écoulée, et revoir l'emploi du temps du lendemain en fonction.

Par ailleurs, malgré l'objectif du concert symphonique, le temps est pris pour proposer d'autres approches aux élèves, qui sont considérées comme tout aussi importantes pour leur formation de musicien : atelier d'improvisation, création de partitions, exercices de rythmique, chants, percussions...

Les temps de travail sont assez courts, et les pauses sont très importantes, elles sont nombreuses et elles sont pleines – contrairement au Venezuela, où l’attente est extrêmement forte. A *Big Noise*, des jeux de société sont proposés, des jeux sportifs... Je retiens d’ailleurs un moment allant dans ce sens de façon marquante : à Raploch (Stirling, première semaine), le centre communautaire où a lieu *Big Noise* dispose (entre autre) d’un terrain de basket auquel les professeurs et élèves ont accès. Lors d’une pause, le professeur de clarinette et son élève font un concours de lancers de paniers, le rapport est totalement changé, c’est d’ailleurs l’élève qui gagne.

Les emplois du temps font partie du système de calendarité, c’est-à-dire l’organisation d’un temps commun pour rassembler les temps de chacun. La calendarité, qui est abordée notamment par Bernard Stiegler¹²⁴, rassemble tous nos repères temporels (alors que nos repères spatiaux entrent dans la cardinalité). Les plus évidents sont dictés par le ciel : le jour, la nuit, les lunes, les saisons... Puis des mécanismes permettent de les objectiver, comme les horloges, et de synchroniser la vie sociale, d’établir des rythmes communs. Stiegler dénonce une calendarité planétaire par la mondialisation, et le fait que l’éducation contribue à acquérir et à intérioriser les dispositifs calendriers et cardinaux. Pour lutter contre cette synchronisation, Stiegler insiste sur la nécessité de penser ensemble la diachronie, une approche prenant en compte les évolutions *à travers le temps* (traduction grecque du terme dia-chronie), et la synchronie, une approche recentrée sur un moment précis (*avec le temps*).

La fable postindustrielle ne comprend pas que la puissance du capitalisme contemporain repose sur le contrôle simultané de la production et de la consommation réglant les activités des masses. Elle repose sur l'idée fausse que l'individu est ce qui s'oppose au groupe. Simondon a parfaitement montré, au contraire, qu'un individu est un processus, qui ne cesse de devenir ce qu'il est. Il ne s'individue psychiquement que collectivement. Ce qui rend possible cette individuation intrinsèquement collective, c'est que l'individuation des uns et des autres résulte de l'appropriation par chaque singularité de ce que Simondon appelle un fond préindividuel commun à toutes ces singularités.

[...] Le groupe social se constitue comme composition d'une synchronie, dans la mesure où il se reconnaît dans un héritage commun, et d'une diachronie, dans la mesure où il rend

¹²⁴ B. STIEGLER, *La conscience comme marchandise à l’époque des dispositifs rétentionnels industriels*, intervention au séminaire Phiteco, 22, 23 et 24 janvier 2002.

*possible et légitime l'appropriation singulière du fond préindividuel par chaque membre du groupe*¹²⁵.

Le préindividuel, ce sont tous les potentiels contenus dans chaque individu, qui est toujours en devenir tout en conservant son unicité. L'appropriation, la force créatrice de chacun, devient impossible, car la société actuelle tend vers une homogénéisation globale. Dans son article, Stiegler prend pour exemple l'industrie culturelle de masse, et le fait que nous sommes chaque jour des millions de personnes connectées simultanément aux mêmes programmes télévisés et radiophoniques. Diachronie et synchronie sont opposées, pour une prédominance de la deuxième, une « hypersynchronisation » dans les termes de Stiegler.

La calendarité excessive tend vers une synchronisation des rythmes individuels. Elle peut être matérialisée par les grilles de programmes télévisés, comme par l'emploi du temps. Au sein de *Big Noise*, bien qu'elle existe, elle n'est pas figée. L'emploi du temps est un repère négociable et adaptable.

La question pourra être posée de la suppression totale des emplois du temps, qui souvent correspondent à la réalisation d'un programme. Cela a déjà lieu dans les écoles démocratiques inspirées par la Sudbury Valley School créée en 1968 aux Etats-Unis, qui se développent en France depuis quatre ans. Le principe fondamental de ces écoles est que les enfants sont des personnes, aptes à prendre leurs propres décisions. Ce sont eux qui décident de manière autonome ce qu'ils veulent apprendre, à quel moment, et comment. Ils sont accompagnés par des adultes « encadrants », et le principe des emplois du temps scolaires est complètement absent.

Ainsi, davantage qu'un temps plus long tel que je l'ai observé au Venezuela, c'en est une appréhension différente qui peut être pensée. En France, dans les différents dispositifs inspirés de *El Sistema*, cette question n'est pas pensée. Lors de mon expérience avec l'association Passeurs d'arts, j'ai vécue la contrainte espace - temps très fortement. Pour Démos, même si son directeur Gilles Delebarre affirme qu'à l'orchestre, « l'enfant est toujours en contact avec le déroulement du temps. Il est en activité même quand il ne joue pas », il reconnaît être toujours aux prises avec des contraintes de temps qui lui sont imposées, et ne disposer d'aucune souplesse.

¹²⁵ B. STIEGLER, *Le désir asphyxié, ou comment l'industrie culturelle détruit l'individu*, Le Monde diplomatique, Juin 2004.

Au Venezuela, je n'avais pas observé de méthode pédagogique inédite ni intéressante en elle-même. Mais un autre rapport au temps m'avait beaucoup frappée. Alors même s'il n'est pas question ici de le transposer de la même manière en France, ce séjour écossais permet de se questionner sur la manière dont insuffler de la souplesse dans nos emplois du temps si figés - voire les supprimer, et de penser un temps restreint, mais qualitatif. Pourquoi la pratique de la musique peut-elle venir interroger notre rapport au temps ? Et inversement, pourquoi il serait essentiel de réfléchir à amener un rapport différent au temps, justement dans le cadre de la pratique et de l'apprentissage de la musique ?

4 - Organisation temporelle et temporalités de la musique

4. 1. Distinction

Ces différentes expériences en France, au Venezuela et en Ecosse m'ont amenée à penser ensemble deux approches du temps : le temps comme « organisation temporelle » d'une part, et comme ce que je nommerai dans ce travail les « temporalités de la musique » d'autre part.

L'organisation temporelle renvoie à une unité dans notre rapport au temps, qui se fait sentir toujours davantage, par des modes de vie similaires, des objets culturels de masse qui font référence pour tous, ou encore un temps découpé en petites unités, représenté par les programmes - programme de formation, scolaire, de fidélité, de remise en forme, télévisé... - ou les emplois du temps. Par ailleurs, il est souvent question de se projeter dans un futur plus ou moins proche constitué d'objectifs à remplir définis à l'avance, comme par exemple lors de l'orientation post-baccalauréat des lycéens, de l'élaboration d'un plan de marketing, ou encore de l'élaboration d'un dossier de demandes de subventions pour la réalisation d'un projet artistique.

L'expression au pluriel *les temporalités de la musique* vise à interroger le potentiel de la musique à pouvoir toucher aux rythmes propres de chacun, c'est-à-dire revenir à un rapport organique au temps. Au-delà d'un vocabulaire fourni autour du temps - tempo, mesure, rythme, vitesse, carrure...- je pose l'hypothèse qu'un certain travail de la musique peut permettre l'expression de notre propre individualité, de notre subjectivité, de notre tempo personnel.

L'un et l'autre sont indissociables dans cette recherche. S'il n'y a pas de remise en question de la synchronisation induite par nos sociétés et par les institutions, il paraît vain de travailler sur un rapport plus organique au temps, multiple et variable. Dans l'autre sens, si l'on travaille sur la valorisation des rythmes propres à chacun par la musique, on peut peut-être venir interroger

d'autres façons de les exprimer, remettre en question l'organisation temporelle très calendaire que nous critiquons, et intéresser par là d'autres disciplines pour aller encore plus loin.

Comment, donc, un travail sur les temporalités de la musique peut-il entraîner un bouleversement de l'organisation temporelle ? Et comment une organisation temporelle différente peut permettre de laisser libre cours aux temporalités de la musique ? L'un rend possible l'autre. Car « le temps, c'est aussi simplement ce que l'on en fait¹²⁶ », et au lieu d'utiliser le terme de « temps », c'est davantage *un rapport au temps* qui est questionné ici, comment nous percevons le temps, ce que nous faisons du temps, comment nous sommes à la fois dans et avec le temps.

En France, en travaillant avec Passeurs d'arts, j'ai ressenti la contrainte de l'espace (de l'école) - temps (les temps d'activités périscolaires) de manière très forte, sans qu'il ne soit jamais question de la remettre en cause. Si l'on reprend les deux approches du temps précédemment présentées, il apparaît que l'organisation temporelle de l'école reproduit les schémas calendaires et permet aux enfants de les intérioriser. La diachronie, telle qu'elle est définie par Bernard Stiegler c'est-à-dire les multiples potentiels créateurs en chacun, n'est pas valorisée, tout n'est que synchronie : emplois du temps, programmes, objectifs à remplir définis par les adultes... Travailler sur les temporalités de la musique paraît alors impossible. Au moment où je travaillais avec Passeurs d'arts, au-delà du fait que les enseignants ne sont pas formés à la pédagogie collective et multi-instruments et qu'ils se débrouillent du mieux possible avec les outils qui sont les leurs en fonction de leur propre formation, de leur parcours, il n'y a surtout pas le temps de faire autrement, ni les conditions requises (beaucoup d'enfants pour un seul enseignant) pour permettre à chaque enfant de prendre sa propre place.

Avec Démos, même si de nombreux points sont davantage travaillés et pourraient permettre de prendre en compte les rythmes de chacun¹²⁷, la contrainte de l'organisation temporelle est trop forte, et finalement ce qui prime, c'est souvent la réalisation finale d'un objectif pré-établi, un grand concert à la Philharmonie de Paris en fin d'année.

Alors que je commençais à me concentrer sur la question du rapport au temps dans la pratique musicale et sa transmission pendant mes observations au Venezuela et en Ecosse, plusieurs

¹²⁶ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed Gallimard, 2015, p. 55.

¹²⁷ Travail avec des chercheurs sur leur démarche, formations régulières des professeurs, qui travaillent en équipe avec des enseignants, des éducateurs...

lectures ont marqué le début de ma réflexion en me permettant de faire le lien entre organisation temporelle, temporalités de la musique et responsabilité de l'enseignant qui transmet la musique.

Tout d'abord, Hartmut Rosa, sociologue et philosophe, sur l'accélération du temps, et l'importance de vivre des expériences qui laissent des traces, qui ne sont pas simplement des accumulations de petites expériences distinctes. Egalement Jérôme Baschet, historien spécialiste du Moyen-Âge, qui énonce une critique du système capitaliste à partir de l'expérience des Zapatistes au Chiapas (Mexique). Et enfin Cynthia Fleury, philosophe et psychanalyste sur le processus d'individuation, et la notion d'« ouvrir le temps » : que faire dans un temps contraint ?

4. 2. Pour du temps disponible

La société du temps disponible induit une autre temporalité, qui est aussi le fondement d'une autre subjectivité. A la tyrannie des temps brefs et de l'urgence, à la logique du temps mesuré qui enferme chacun dans le couloir d'une course réglée comme une infaillible machinerie, s'oppose un temps de la disponibilité, ouvert à toutes les ramifications de l'échange, à tous les embranchements des devenirs possibles. Au temps quantifié, dominé par l'obsession du rendement, s'oppose un temps qualitatif et concret : le temps de la vie vécue et de la convivialité¹²⁸.

C'est dans ce contexte que je choisis de réfléchir aux conséquences de ce rapport au temps dans l'enseignement, et plus précisément dans l'enseignement de la musique. A un temps de la production qui se veut uniforme seront opposées d'autres temporalités respectueuses des rythmes de chacun.

Il faut être toujours plus efficace pour répondre à des besoins qui ne sont pas toujours les nôtres. Le travail devient parfois la chose la plus importante dans nos vies, ou en tout cas, ce qui prend le plus de place, et le plus de temps. Il permet de prouver qui nous sommes, comme un outil

¹²⁸ J. BASCHET, *Adieux au capitalisme, Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed La Découverte, 2016, p. 107.

de reconnaissance sociale. Il semblerait évident, selon les gouvernements successifs, que nous soyons tous prêts à travailler plus pour gagner plus¹²⁹. Mais qui refuserait de travailler moins pour gagner plus, ou même pour gagner autant ?

- Le Département de la Défense américain finance des recherches sur des espèces d'oiseaux migrateurs, notamment le bruant à gorge blanche, qui sont capables de ne pas dormir jusqu'à sept jours d'affilées. Ils espèrent pouvoir transférer ces capacités aux êtres humains, notamment aux soldats.¹³⁰

- Le rythme naturel du sommeil a été cadencé par les horaires de la production.

- Le temps de sommeil a diminué de 18 minutes en moyenne depuis 25 ans. Et le temps de sommeil perdu s'est transformé en temps de divertissement télévisé¹³¹.

- Le temps passé devant les écrans lui ne cesse de croître, notamment avec la percée des mobiles qui devient le premier écran de connexion internet en 2016¹³².

- Le temps de travail hebdomadaire est toujours sujet à débat, et même si les 35 heures ne sont pas encore sur le point d'être supprimées, ses opposants déplorent le manque de compétitivité de la France.

- Les nouvelles entreprises basées sur le modèle de la Silicon Valley offrent des bières à leurs employés, sur leur lieu de travail (vaut aussi pour la salle de jeux vidéos ou la soirée karaoké.)

On peut également remarquer que le temps quantifié est présent dans tous les domaines, c'est un outil neutre, objectif, et déshumanisant.

- Dans certaines entreprises, une horloge s'affiche sur les écrans de chaque employé, pour calculer le temps consacré à chaque tâche. Pour mieux s'organiser, et pour vérifier.

- Dans les hôpitaux et dans les EHPAD, le temps à passer auprès de chaque malade ou résident est là aussi pensé à la tâche.

¹²⁹ N. SARKOZY, lors d'un meeting à Périgueux le 12 octobre 2006.

¹³⁰ Raconté par J. CRARY au début de *24/7, Le capitalisme à l'assaut du sommeil*, ed zones, 2014.

¹³¹ L. RICROCH, Rapport INSEE, France portrait social, 2012.

¹³² Rapport Médiamétrie, L'année internet, 2016.

- Le régime des intermittents du spectacle, donc des artistes, est calculé en heures : il faut avoir fait plus de 507 heures rémunérées. Et la course aux heures (qui ne comprennent que trop rarement les temps de répétition) recommence chaque année.

- Les travailleurs sociaux avaient l'habitude de suivre des jeunes sur du long terme. Maintenant ils fonctionnent par projet, c'est-à-dire sur un temps court avec un début et une fin, et seulement s'ils ont bien rempli le dossier, et reçu les subventions nécessaires à sa mise en place¹³³.

Les enfants sont les futurs travailleurs, et celui qui est trop dans la lune aura du mal à s'intégrer, il faut être fort pour réussir ! Mais réussir quoi ?

- L'ennui est d'ailleurs vu comme une perte de temps, une activité non rentable, alors qu'il favorise les capacités d'imagination et d'attention portée (et non d'attention captée, comme devant un écran)¹³⁴.

- Les enfants font de plus en plus d'activités extra-scolaires, qu'ils n'aient surtout pas le temps de s'ennuyer.

Alors pendant le peu de temps qui est laissé, pendant ce temps libre, il faut profiter un maximum, il faut faire le plus de choses, ne jamais s'arrêter, ne jamais montrer de moment de faiblesse. Le mieux est de bien s'organiser, pour gagner du temps.

- Le bullet journal a de plus en plus de succès. Il s'agit d'un agenda personnalisé sur lequel sont inscrites toutes les « tâches » (encore elles) qui sont à réaliser dans un temps donné. Cela permet, selon son inventeur Ryder Carroll, de faire « la différence entre être occupé et être productif. »

- Et si vous préférez le numérique, les applications « pour être zen et bien organisé » se multiplient ! (mais c'est souvent au féminin, « pour être zen et bien organisée » les sites qui les référencent s'adressant davantage aux mamans débordées...)

¹³³ F. LEPAGE, conférence-gesticulée *Incultures 1, L'éducation populaire monsieur; ils n'en ont pas voulu*, 2011.

¹³⁴ Emission La tête au carré, épisode *Les vertus de l'ennui*, le 2 mai 2018, par M. VIDARD, invités Roger Teboul et Sébastien Bohler.

- De même, les robots ménagers multifonctions de type Magimix ou Thermomix. Les gestes quotidiens qui relèvent de besoins essentiels, comme se faire à manger, sont gommés pour pouvoir faire plein d'autres choses, comme surfer sur internet par exemple, ou avancer dans son travail.

5 – Accélération du temps et expérience

5. 1. Sur le manque d’appropriation du temps

L’impression de toujours manquer de temps nous submerge souvent : je n’ai pas le temps, je cours après le temps, il me faudrait plus de temps ! Même l’apprentissage de la musique semble contraint par des limites temporelles, avec un découpage en emploi du temps strict, et une impression qui prédomine, la soumission à une attente (de la part du professeur, des parents, du conservatoire ou de l’école de musique). Des objectifs dans le temps sont à atteindre avant même d’avoir commencé, et le chemin est jalonné d’étapes à franchir.

De nombreuses questions, d’ordre éthique et politique, se posent autour de cette nécessité de « s’approprier le temps » pour ouvrir des espaces de liberté. Hartmut Rosa, dans son ouvrage *Aliénation et accélération, Vers une théorie critique de la modernité tardive*¹³⁵ souligne précisément, le « manque d’appropriation du temps » en proposant trois catégories d’accélération sociales ayant selon lui un impact direct sur la manière de penser et de vivre notre quotidien : l’accélération technique, l’accélération du changement social et enfin l’accélération du rythme de vie.

Il en résulte que le temps semble « se consumer par les deux bouts » : il passe vite, et il disparaît de la mémoire. Ceci pourrait même être en fait l’explication centrale de notre sens de la vitesse rapide du temps dans la modernité tardive. Comme avec nos actions et nos marchandises, ce qui se passe ici est un manque d’« appropriation du temps »¹³⁶.

¹³⁵ H. ROSA, *Aliénation et accélération, Vers une théorie critique de la modernité tardive*, ed. La Découverte, Paris, 2015, 153 pages.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 131.

Il s'agit de s'interroger sur la *qualité* du temps de l'activité musicale qui peut transformer la manière de vivre et de se sentir vivant en regard de cet emploi du temps chargé et très découpé des enfants, de leurs parents, des professeurs, pour que ces moments brefs mais intenses ne restent pas de brefs souvenirs. Qu'ils soient de véritables expériences.

5. 2. Qu'est-ce que vivre une expérience ?

Il existe une distinction entre *vivre* une expérience, *avoir* de l'expérience et *faire* une expérience. Avoir de l'expérience renvoie à la reconnaissance d'une certaine somme de savoirs théoriques et pratiques, et faire une expérience relève davantage de l'expérimentation scientifique (mais l'expression est étendue à la vie quotidienne), en partant d'une hypothèse, d'un obstacle d'un questionnement, que l'expérience valide ou invalide. L'idée de *vivre* une expérience s'inscrit dans le domaine de la perception, ce que j'appellerai ici un *dévoilement*. C'est une forme de lâcher prise, de laisser venir à soi. Même si l'expérience suggère qu'elle s'achève à un moment, peut-être vaut-il mieux la penser comme un déroulement (des *Erfahrungen*, *fahren* signifiant conduire), en considérant que chaque nouvelle expérience, par le dévoilement qu'elle opère sur nous, rend possible d'autres expériences. Il ne s'agit pas d'épisodes isolés (des *Erlebnisse*).

Vivre une expérience a une valeur positive. Dans le cas d'une « mauvaise expérience », c'est peut-être plutôt que l'expérience n'a pas été vécue, au sens où elle n'a pas abouti à un dévoilement. Ce dévoilement nous donne à voir quelque chose qui était déjà là, et auquel on a maintenant accès (mais qui n'est pas forcément de l'ordre du savoir théorique).

Hartmut Rosa, affirme que « nous échouons à faire du temps de nos expériences « notre » temps : les épisodes d'expérience, et le temps qui leur est alloué, restent pour nous étrangers. Un manque d'appropriation de nos propres actions et de nos propres expériences, cependant, ne peut

que mener à des formes plus – plutôt que moins – sévères d’autoaliénation »¹³⁷. Il rappelle une tendance identifiée par Walter Benjamin il y a déjà près d’un siècle :

*En allemand, il pouvait distinguer les Erlebnissen (c’est-à-dire les épisodes d’expérience) et les Erfahrungen (les expériences qui laissent une trace, qui sont connectés, ou sont en relation pertinente, avec notre identité et notre histoire ; les expériences qui atteignent ou transforment ceux que nous sommes). Et il faisait la suggestion que nous pourrions bien approcher d’une ère qui serait riche en Erlebnissen mais pauvre en Erfahrungen*¹³⁸.

Pour Walter Benjamin, les *Erfahrungen* sont les « expériences qui laissent une trace, qui sont connectées, ou sont en relation pertinente avec notre identité et notre histoire ; les expériences qui atteignent ou transforment ceux que nous sommes ».

Hartmut Rosa, va, quant à lui, interpréter ainsi le sens que donne Walter Benjamin aux deux termes : *Erlebnissen* comme épisodes d’expériences, et *Erfahrungen* comme expériences vécues.

Etienne Klein, dans sa conférence *Le temps existe-t-il ?*¹³⁹, énonce l’idée que le temps a pour fonction principale de produire de la durée, au sens de faire en sorte que chaque instant présent soit remplacé par un nouvel instant présent. Klein lui donne une image : « le temps, c’est une prison à roulette ». Prison car on est emprisonné dans l’instant présent, à roulette car il avance, sans cesse. La question, dit-il, est de savoir qui pousse. Qu’est-ce qui nous pousse dans le temps, d’instant en instant ? Comment faire pour que nous soyons nous-mêmes en capacité de nous approprier le temps ?

¹³⁷ H. ROSA, *Aliénation et accélération, Vers une théorie critique de la modernité tardive*, ed. La Découverte/Poche, 2014, p. 132.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 131.

¹³⁹ Conférence Cyclope au Commissariat à l’énergie atomique et aux énergies alternatives (CEA), Paris-Saclay, 2007.

6 – Ouvrir le temps

6. 1. Le présentisme

L'une des raisons pour lesquelles les épisodes d'expériences tendent à remplacer toujours davantage les expériences vécues telles qu'elles ont été définies par Walter Benjamin est le fait que nous soyons actuellement dans un régime d'historicité¹⁴⁰ particulier, le *présentisme*. Ce régime a été pensé par l'historien François Hartog depuis 1989 et la chute du mur de Berlin. Il entendait dénoncer le fait qu'il ne reste plus qu'un présent qui se charge lui-même à la fois du passé et du futur. Ce présent doit fabriquer quotidiennement son passé et son futur, il est son seul horizon à lui-même.

Selon lui, nous ne croyons plus au futur. Il s'agit là d'un des traits principaux du présentisme. Le régime d'historicité qui prévalait antérieurement était celui de la modernité, qui accorde une place centrale au futur. Ce régime reposait sur la croyance dans le progrès, avec un mouvement de l'histoire universelle comme une grande marche du progrès – qui ne serait pas seulement technologique -, vers quelque chose de sans cesse meilleur. L'histoire serait tirée vers ce futur glorieux, dans une sorte de certitude optimiste. Cette idée s'est effondrée depuis quelques années, par la faute au néolibéralisme, qui a en quelque sorte tué le futur. C'est une étape du système capitaliste, le passage à un fonctionnement transnational, avec une domination d'un marché mondial depuis les années 1970. Dans une conversation avec Etienne Klein¹⁴¹, Carole Lembezat souligne elle aussi le fait que l'idée de progrès a été abandonnée, au profit de celle d'*innovations*. Elle pose l'hypothèse que l'on a maintenant du mal à parler du futur avec les termes du progrès, car cela

¹⁴⁰ « Par la notion de régime d'historicité, F. Hartog désigne la façon dont une société pense son rapport au temps, soulignant que « les manières d'être au temps » sont multiples et doivent être analysées comme telles. » J.BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent, temporalités émergentes et futurs inédits*, ed. La découverte, 2018, P.60. Il cite F. HARTOG, *Temps et histoire*, article *Régimes d'historicité*. Présentisme et expérience du temps, Seuil, 2003.

¹⁴¹ Entretien réalisé par Etienne Klein, *Le temps nous ressemble-t-il?*, La conversation scientifique, Emission France Culture du 29/12/2018. Avec Carole Lembezat, journaliste responsable des pages sciences du Courrier international, à propos du dossier du Courrier international, semaine du 20 décembre 2018, intitulé *Le temps passe-t-il trop vite ?*

supposait une image du futur à la fois crédible et attractive. Crédible, car il ne s'agissait pas de défendre une utopie, mais plutôt de suivre un chemin qui permette d'aller de là où on est à là où l'on souhaite aller, et attractif pour faire les efforts nécessaires qui permettent à ce futur désiré à l'avance d'advenir. Aujourd'hui, les scientifiques parlent souvent du futur dans des termes angoissants, notamment à propos de la menace climatique, et lorsque c'est crédible, ce n'est pas attractif, et inversement, quand c'est attractif, ce n'est plus crédible. Elle souligne d'ailleurs que les objets audiovisuels présentent de plus en plus des futurs proches assez apocalyptiques, comme en témoigne la série anglaise *Black Mirror*¹⁴², dans laquelle chaque épisode présente des innovations technologiques effrayantes, il ne s'agit plus du tout de progrès. Une dualité persiste donc entre les possibilités toujours plus nombreuses et diverses, et leur aspect potentiellement destructeur.

Tout cela a entraîné un retournement au niveau des conceptions du temps et de l'histoire. Le présentisme serait le résultat de l'idéologie capitaliste qui a fini par fabriquer des individus qui convenaient au système. Il ne faut pas penser ni avant, ni après. La société de consommation, avec notamment la recherche de profits immédiats et éphémères, l'obsolescence programmée des marchandises, ou encore le rythme accéléré des informations, qui ont transformé les individus en consommateurs.

Jérôme Baschet¹⁴³ s'est inspiré des travaux de Hartog, mais aussi et surtout de l'analyse du présent perpétuel des Zapatistes¹⁴⁴, élaborée au même moment. Le mal du siècle serait l'état d'urgence permanent dans un monde moderne marqué par la vitesse et l'immédiateté, avec un temps saturé, et les êtres humains qui sont toujours plus pressés et stressés. Il cite « la tyrannie des horloges » de Norbert Elias¹⁴⁵. Selon lui, il y a eu des tentatives (comme les 35 heures) pour ralentir un peu, mais on se sent globalement entraînés dans un tourbillon qui nous empêche de penser bien - ou de juste penser - notre rapport au passé et au futur.

« Vivre la dictature de l'urgence, c'est être happé en permanence vers l'instant d'après, ce qui empêche d'éprouver vraiment l'expérience que l'on est en train de vivre. En ce sens, le présent

¹⁴² Série anglaise créée par Charlie Brooker, produite depuis 2011 (cinq saisons, et un film sorti en 2018).

¹⁴³ Entretien réalisé par Olivia Gesbert, *Au présent ce sera mieux demain*, La grande table (deuxième partie) Emission France Culture du 05/04/2018. A propos de son ouvrage *Défaire la tyrannie du présent : temporalités émergentes et futurs inédits*, paru à la Découverte en mars 2018.

¹⁴⁴ Le mouvement révolutionnaire zapatiste a été créé au Mexique (région du Chiapas) en 1983 par d'anciens leaders du mouvement universitaire de 1968.

¹⁴⁵ N. ELIAS, *Du temps*, ed Fayard/Pluriel, 2014. L'étude de cet ouvrage sera approfondie dans le chapitre 5 de cette thèse.

du présentisme est un faux présent, un présent sans présence, sous contrainte du futur immédiat.», exprime Baschet dans un entretien accordé à Libération¹⁴⁶. L'expérience vécue est mise à mal, ce qui est l'une des conséquences du capitalisme selon Félix Guattari.

*Cela fait quelque temps déjà que Félix Guattari a identifié les trois champs dans lesquels l'intensification de la domination capitaliste produit des effets ravageurs : destruction de l'environnement, destruction des liens sociaux (au profit d'une atomisation individuelle) et destruction des subjectivités (dégradation de l'expérience, accroissement des pathologies psychiques, sentiment de dépossession et sensation d'un « immense vide dans la subjectivité »)*¹⁴⁷.

Le présent domine sur la connaissance du passé et les perspectives d'avenir. Le rapport au temps qui tend à s'imposer aujourd'hui modifie l'expérience de la temporalité, toujours plus accélérée, faite d'instantanés brefs, qui soumet les gens à une dictature de l'urgence : tout ce qui est fait doit être fait tout de suite. Nous sommes sans cesse happés vers l'instant suivant, selon les termes de Baschet. Et nous revenons alors à la question posée par Etienne Klein : qui nous pousse vers l'instant suivant ? Comment laisser de la place à notre propre temporalité ?

L'enjeu pour sortir du présentisme, c'est de rouvrir le futur, de se le réapproprier, de faire place à quelque chose d'inédit, mais dans un rapport au passé qui serait complètement différent. Il propose d'aller vers une alliance entre le passé, dans lequel il y a des sources d'inspiration possible, et la volonté de construire quelque chose, un futur différent, ce qui nous permettrait d'échapper à l'enfermement du présent tel qu'il est.

¹⁴⁶ Interview par Frédérique Roussel, le 28 mars 2018 : https://next.liberation.fr/livres/2018/03/28/les-zapatistes-ont-pour-embleme-l-escargot_1639559.

¹⁴⁷ J.BASCHET, *Adieux au capitalisme, autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed. La Découverte, Paris, 2014, p. 15. Il cite Félix Guattari, *Les trois écologies*, Galilée, Paris, 1989.

6. 2. L'exemple des Zapatistes

Jérôme Baschet pense une articulation entre mémoire et avenir à travers l'expérience zapatiste. Il remarque l'importance que cette insurrection accorde à la question de l'histoire. Les Zapatistes se définissent comme une révolte de l'histoire.

Le 17 novembre 1983 est créé le mouvement zapatiste, alors appelé « Ejército Zapatista de Liberación Nacional », qui aspire à faire reconnaître les droits du peuple, sans chercher à prendre le pouvoir. Il se fait surtout connaître le 1er janvier 1994 en occupant plusieurs villes de la région du Chiapas dans le sud du Mexique. Après de multiples combats qui amènent à des négociations avec le gouvernement mexicain, sont signés les accords de San Andres sur les droits et la culture indigènes, le 16 février 1996. Mais la non reconnaissance de ces droits (l'un d'eux étant un partage équitable des ressources qu'ils produisent dans leurs terres) entraîne des déplacements de population, voire des massacres. Les Zapatistes vont jusqu'à plaider au Parlement mexicain en 2001. Ils ne parviennent pas à faire de ces accords des règles constitutionnelles, et créent alors en 2003 cinq Conseils de bon gouvernement pour mettre en place par eux-mêmes le régime d'autonomie prévu par les accords, sans toutefois chercher à devenir indépendants du Mexique. Aujourd'hui, certains groupes zapatistes assument la lutte armée, mais d'autres défendent au contraire un combat pacifiste.

Dans les communes autonomes, les fonctions municipales sont assurées par des personnes issues de la communauté, pour des mandats de deux ou trois ans, et révocables à tout moment. Personne n'est rémunéré pour ce qu'ils appellent leur « charge », car c'est considéré comme des services rendus. Les communes délèguent plusieurs représentants dans les Conseils de bon gouvernement correspondant à leur zone géographique.

Les discussions y sont souvent longues, et les représentants de communes se relaient pour pouvoir aussi participer aux activités de leur commune. Ce fonctionnement sort des logiques d'efficacité, car il faut assurer les périodes de relais, les nouveaux arrivants n'ayant pas participé au début des débats, et les anciens s'en allant. Cette lenteur n'est pas habituelle, mais prendre le temps de la discussion, de critiquer, d'opposer des idées argumentées, est plus important pour les Zapatistes. L'issue des débats doit amener à la validation par tous, ou par une très grande majorité.

Ils tiennent leur propre registre d'état civil, ont un système de santé et une éducation autonomes. Ils ne veulent pas prendre le pouvoir du Mexique, mais plutôt penser une autre organisation de la société, basée sur le « mandar obedeciendo », commander en obéissant.

Les Zapatistes ont un rapport très fort à la mémoire, qui donne sens au présent. Ils ont d'ailleurs choisi de se nommer « Zapatistes », et font revivre la figure de Zapata¹⁴⁸, qui a lutté pour la terre des paysans. C'est une mémoire vive, active, qui se prolonge et donne son énergie à l'action présente. Baschet oppose ce rapport aux commémorations d'événements historiques, qui isolent un point dans le temps, souvent par rapport à une réalité présente, dans une optique institutionnelle. Elles sont alors comme une justification d'un état présent des choses, alors qu'il faudrait maintenir un rapport réflexif et critique au passé.

Les Zapatistes ont cherché à penser passé, présent et futur en lien. Il faut selon eux s'avancer vers quelque chose qui va nous permettre de sortir de la tyrannie du présentisme et de l'économie capitaliste, mais sans dénier toute valeur au passé. Les Zapatistes sont ancrés dans la culture indienne (les mayas) et ils revendiquent leur culture et leurs traditions, ils y trouvent une forme d'inspiration, mais sans s'y enfermer. Leur régime d'historicité est fondé sur l'idée de la tradition, sur le fait de retenir ce qui est positif dans l'origine, et de pouvoir le reproduire de manière cyclique. Par exemple, les formes de vie qui sont celles de l'organisation communautaire, de la possession collective des terres, sont des structures inventées par le passé. Les modèles de vie communautaires ne doivent pas être repris comme tels, mais repensés en intégrant des éléments nouveaux, notamment une plus grande interrelation entre des mondes et des univers différents. Les Zapatistes revendiquent leur propre héritage maya, mais ils sont en relation permanente avec d'autres formes de lutte du monde entier¹⁴⁹.

Il ne s'agit pas d'un modèle. C'est une source d'inspiration, un « Caminar preguntando », c'est-à-dire un rappel de la nécessité de cheminer en posant des questions. C'est une éthique dans la manière de faire, de construire une lutte politique qui est différente des révolutions antérieures dans

¹⁴⁸ Emiliano Zapata (1879-1919) est un des acteurs principaux de la révolution mexicaine de 1910 sous la dictature de Porfirio Diaz. Il défendait notamment le droit des paysans à récupérer leurs terres, illégitimement accaparées par les propriétaires des haciendas.

¹⁴⁹ Comme avec la région du Rojava (Kurdistan syrien), où des Kurdes et des Syriens notamment, tentent de mettre en place un modèle politique original fondé sur des principes démocratiques. Ils se sont déclarés autonomes et ont créé la constitution du Rojava (2014).

lesquelles il s'agissait de guider les masses vers un futur déjà connu. Selon Baschet, il faut réinventer un dépassement du capitalisme qui ne peut plus être fondé sur des certitudes.

Il est temps de rouvrir le futur. Cela n'est possible qu'à condition de lui conférer un mode d'existence inédit, d'élaborer un nouveau régime de futurité. Il s'agit d'échapper au présent perpétuel propre au capitalisme postmoderne, qui dissout toute alternative et nous condamne au « NO FUTURE » de la chape de plomb néolibérale, mais il n'en faut pas moins rompre avec le futur préfabriqué de la modernité, bâti sur les certitudes du progrès et a foi en l'inéluctable avenir des lendemains radieux. Le futur doit être assumé dans son indétermination et son imprévisibilité, mais il n'en est pas moins pensable, imaginable, dans son ouverture même, chargée d'autant de menaces que d'espérances¹⁵⁰.

Il propose de construire au présent une autre réalité, une autre forme d'organisation politique, l'autonomie. Nous ne sommes plus dans une vision d'un futur lié au progrès, qui suivrait une ligne droite toute tracée, d'ailleurs le capitalisme nous empêche d'imaginer un autre futur. L'autonomie serait une antidote à cette impasse, en laissant la possibilité d'une anticipation, en tant que désir de quelque chose d'autre, de ce qui n'est pas encore.

6. 3. La capacité à agir pour soi et pour la société

6. 3. a - Individuation et émancipation

L'émancipation tire son origine du refus d'un état de fait : elle désigne, comme telle, un mouvement par lequel s'ouvrent un temps et un espace irréductibles au temps et à l'espace naturels¹⁵¹.

¹⁵⁰ J.BASCHET, *Adieux au capitalisme, autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed. La Découverte, paris, 2014, p. 85

¹⁵¹ G.NAVET, *L'émancipation*, ed. l'Harmattan, 2003.

En luttant contre l'organisation temporelle qui nous enferme dans un déroulé que nous ne contrôlons pas, dans une succession d'Erlebnissen, d'épisodes d'expériences, il semblerait que nous empruntons le chemin de l'individuation, au sens où l'entend Cynthia Fleury¹⁵², et celui de l'émancipation.

Le terme d'individuation se pose lui en réaction contre celui d'individualisation. Il désigne un processus de subjectivation, permettant d'être davantage acteur de sa propre vie. Cynthia Fleury parle d'irremplaçabilité. Ce n'est pas tant le fait d'être indispensable, ce n'est pas la revendication d'un égo sur-dimensionné, mais plutôt le fait de dire « je suis responsable et engagé ». Le récit de soi-même et le récit collectif sont liés entre eux. L'individu se place lui-même au sein du collectif. Chacun participe à notre société, et peut remettre en question le fait qu'elle est organisée autour d'un pouvoir exercé par certaines personnes. Cynthia Fleury nomme ainsi la différence entre le sujet individualiste et le sujet individué : le sujet individualiste serait autocentré, passionné par lui-même, et donc replié sur lui-même. Le sujet individué lui, porte un regard sur le monde extérieur, déploie et assure un socle pour entrer en relation avec ce qui l'entoure¹⁵³. L'individuation est donc le processus d'avènement d'un sujet non préexistant en soi, et on peut parler de « développement de l'individualité ». Pour que l'individu entame son individuation il faut trouver le moyen de faire lien avec ce qui lui est encore étranger, ce qui renvoie au vécu de nouvelles expériences, qui sont comme des dévoilements successifs.

Pascal Michon, dans *Les rythmes du politique*, propose une définition de l'individuation comme étant à la fois singulière et collective.

Par individuation, j'entends l'ensemble des processus corporels, langagiers et sociaux par lesquels sont sans cesse produits et reproduits, augmentés et minorés, les individus singuliers (les individus observés dans leur singularité) et collectifs (les groupes)¹⁵⁴.

¹⁵² L'individuation est un concept qui désigne tout ce qui définit un individu, au-delà de son appartenance à une espèce, « l'ensemble des qualités particulières qui constituent l'individu, par opposition à l'espèce », définition de G.W. Leibniz, formulée en 1663 et reprise dans le dictionnaire de la Langue française. L'idée d'individuation a ensuite été reprise notamment par C.G. Jung en psychologie, pour désigner un processus de transformation intérieure, la réalisation du Soi.

¹⁵³ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed. Gallimard, 2015, p. 11.

¹⁵⁴ P. MICHON, *Les rythmes du politique, Démocratie et capitalisme mondialisé*, ed. Rhythmos, 2015, p. 30.

L'individuation concerne donc la possibilité de chacun à s'individuer, c'est-à-dire à accepter les transformations qui le constituent au fil du temps. L'être humain n'est pas figé, il est mouvant, toujours en devenir, et l'individuation est un processus qui ne se fait pas forcément de lui-même dans notre société où les positions de domination sont renforcées, les injustices perpétuées¹⁵⁵, et où la pensée critique est confuse. Les individus qui ont la parole dans les médias par exemple sont des héritiers, et la pensée dominante qui est transmise n'est majoritairement pas une pensée qui se construit contrairement aux années 1980, avec la présence de Bourdieu, Deleuze, Foucault, parmi d'autres. La réponse apportée par Michon est celle d'un travail sur les rythmes, les individus sont traversés par des dynamiques qui leur sont propres, et qui doivent être à la fois singulières et partageables, non imposés par des modes de domination¹⁵⁶ qui s'inscrivent dans les corps et dans le langage.

Comme l'individuation, l'émancipation part du principe fondamental de la capacité de chacun à agir à la fois sur sa propre vie, et donc, par répercussion, sur la société. Jacques Rancière parle de l'émancipation¹⁵⁷ comme d'un chemin mené par l'individu lui-même. C'est à l'individu de faire ses propres expériences, qui révèlent, qui dévoilent. L'émancipation, dit-il dans un entretien¹⁵⁸, ce n'est pas d'être capable de choisir, c'est d'être capable de faire, d'être conscient de sa propre force, et non d'être capable de dire si tel ou tel discours est meilleur qu'un autre.

¹⁵⁵ *A l'échelon international, les blocs ont disparu mais l'ONU a rapidement été mise de côté pendant que les Etats-Unis réussissaient à imposer leur hégémonie au monde entier ; des réseaux de transport, de télécommunication, de tri et de stockage enserrent désormais l'ensemble de la planète, cependant tout un ensemble de territoires et de peuples restent enclavés et sans accès à ces nouvelles techniques ; la production et la consommation ont été mondialisées, les barrières économiques levées, toutefois la compétition qui en a résulté a permis aux plus forts de concentrer encore plus de richesses et de pouvoir, pendant que les plus faibles plongeaient dans le sous-développement ; les frontières ont été assouplies pour les touristes des pays développées, mais, dans le même temps, elles ont été renforcées pour les migrants du Sud*, Pascal Michon, op. cit., p. 19.

¹⁵⁶ Cette question des rythmes sera développée dans le chapitre 5, « Les temporalités de la musique ».

¹⁵⁷ Notamment dans son ouvrage *Le Maître ignorant*, ed 10/18, Paris, 1987, 240 pages.

¹⁵⁸ Entretien sur le site Arrêt sur image, émission « Dans le texte » présentée par Judith Bernard, le 12 Juin 2014.

6. 3. b - Autonomie et émancipation

Jérôme Baschet relie ce processus d'émancipation à celui d'autonomie, en utilisant le terme d'auto-émancipation. Il fait de l'autonomie un principe d'organisation de la société qui remplacerait l'Etat. L'auto-émancipation est aussi travaillée par Jean-Pierre Garnier dans son ouvrage *Emanciper l'émancipation*¹⁵⁹. Pour lui, l'émancipation, au sens de Marx, doit être l'oeuvre des travailleurs eux-mêmes. Comme le dit aussi Rancière¹⁶⁰, il ne s'agit pas de donner le choix entre plusieurs options, mais de déterminer soi-même ses propres actes. L'auto-émancipation est un processus révolutionnaire (c'est-à-dire qui bouleverse les rapports de force capitalistes) qui consiste en l'appropriation collective des moyens de production par des classes populaires qui deviennent des sujets historiques au lieu d'être traités comme des objets d'exploitation économique, de domination politique, et d'assujettissement idéologique. L'auto-émancipation sociale, c'est donc la création des conditions de notre propre émancipation.

Autonomie et émancipation sont pensées ensemble, dans le fait de reconnaître la capacité de chacun à agir, envers soi-même et dans une organisation plus collective. Baschet parle de la « dignité » de chacun, qui est un aller-retour de soi à l'autre, un « regard de l'autre vers moi, de moi vers l'autre et image du regard de l'autre dans mon propre regard »¹⁶¹. La reconnaissance de la capacité de chacun (au fondement de l'émancipation) liée à cette notion de dignité permet de déplacer une conception du politique centrée autour de l'Etat, vers le principe d'auto-émancipation, soit d'autogouvernement des collectifs humains.

L'étymologie grecque du terme autonomie (*auto* : soi-même, *nomos* : lois, règles) désigne le fait de se donner à soi-même ses propres normes, ou encore de s'organiser par soi-même. L'autonomie est un principe individuel, qui est de reconnaître les capacités de chacun, et qui repose sur ceux de confiance et de dignité. Cette reconnaissance individuelle laisse place à l'autonomie comme principe collectif, c'est-à-dire la revendication d'une collectivité, qui « refuse l'imposition

¹⁵⁹ J-P GARNIER, *Emanciper l'émancipation*, ed. Critiques, 2018.

¹⁶⁰ J. RANCIERE, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, ed. Fayard, 1987.

¹⁶¹ J. BASCHET, *Adieux au capitalisme, autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed. La Découverte, Paris, 2014, p. 73.

d'une normativité ressentie comme extérieure, afin de faire prévaloir les règles qu'elle se donne à elle-même »¹⁶².

Ce principe d'auto-émancipation pourrait être travaillé dans l'acte de transmission, et ce détour permet de penser davantage le lien entre organisation temporelle et temporalités de la musique. Tout comme l'auto-émancipation crée les conditions de notre propre émancipation, un travail sur l'organisation temporelle pourrait créer les conditions de l'expression de nos rythmes personnels, avec les temporalités de la musique comme outil.

6. 4. Faire advenir du temps pour soi, une responsabilité de l'enseignant ?

Souvent, les enseignants souhaitent développer l'autonomie chez leurs élèves. Mais quelle pourrait être la place de l'enseignant dans le développement de l'autonomie de l'élève ? Si l'autonomie est la capacité de chacun à se fixer ses propres règles, c'est un processus qui appartient à chacun d'entre nous. Peut-être faut-il d'abord penser l'émancipation, pour créer la possibilité de l'autonomie. Mais même ainsi, n'est-ce pas toujours à chacun d'entre nous - que l'on soit élève ou non - de suivre notre propre chemin ?

L'idée qui est défendue ici est que la possibilité de prendre le temps, de faire advenir du temps pour soi, de vivre des expériences, est envisagée comme une responsabilité de l'enseignant, participant à la capacité de chacun de se ré-appropriier son propre temps, et donc à entrer par soi-même sur le chemin de l'émancipation.

La tâche de l'enseignement serait alors essentiellement « d'ouvrir le temps », comme le pense Cynthia Fleury dans le chapitre « Irremplaçabilité et éducation » :

Faire qu'en une heure, soudain, il s'est joué quelque chose d'autre, un début d'avènement mature, une envie de destin, un désir de soi, pas nécessairement en termes de vocation, mais

¹⁶² J. BASCHET, op. cit., p. 75.

*en termes de rencontre. C'est cela enseigner : étirer le temps pour que surgissent les prémices de l'individuation*¹⁶³.

Le temps de la transmission est un temps particulier, durant lequel peuvent apparaître les prémices de l'individuation : par le début de l'attention, l'autonomisation (en tant que processus vers l'autonomie) et la conscience critique. Mais cela n'est pas automatique. Toute transmission ne laisse pas forcément de place à ces trois prémices. Nous pensons qu'il appartient à l'enseignant de jouer avec l'organisation temporelle instituée pour permettre aux temporalités de chacun d'apparaître.

Kant mettait déjà en avant le fait qu'il ne suffit pas de s'insérer dans un ordre social préexistant, lorsque l'on fait acte de transmission.

*On ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur; c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale. Ce principe est de grande importance. Ordinairement, les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir*¹⁶⁴.

Il ne s'agit pas seulement de participer de la cohérence de l'ordre social, et tendre vers son amélioration - mais d'imaginer un tout autre ordre social... Ou dans tous les cas, de permettre à chacun d'avoir la possibilité d'imaginer un autre ordre social, en reconnaissant sa capacité à le faire. Selon Cynthia Fleury, il est important d'entrer dans cette dynamique d'engagement afin de créer une responsabilité pour chacun d'entre nous, et de penser comment le destin individuel alimente un destin plus collectif. Car selon John Dewey, dans *Moral education*, « nous devons reconnaître que la connaissance n'est pas une fin en soi, mais un moyen visant à cultiver l'ouverture d'esprit, l'honnêteté intellectuelle et la responsabilité, à savoir un moyen en vue de la production de personnalités effectives »¹⁶⁵.

¹⁶³ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed. Gallimard, Paris, 2015, p.189.

¹⁶⁴ E. KANT, *Réflexion sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, ed. Vrin, réé. 1993, pp.107-108.

¹⁶⁵ J. DEWEY, « Moral education - The individual aspect », *Lectures in China, 1919-1920*, Honolulu, HI, The University Press of Hawaii, 1983, p. 293.

*
* * *

Si nous souhaitons l'émancipation de tous, comment se positionner en tant qu'enseignant ?
Comment créer les possibilités de l'émancipation ?

La piste que je souhaite emprunter ici consiste en l'émergence d'un autre rapport au temps dans le double sens qui lui est conféré, c'est-à-dire à la fois comme organisation temporelle, et par un travail sur les temporalités de la musique, qui permettent la reconnaissance des rythmes propres de chacun. La proposition voudrait emmener au-delà de l'accumulation de petites expériences, pour ouvrir le temps.

Il s'agit maintenant de mener une réflexion plus approfondie sur ce qui est entendu ici par « rapport au temps », et en premier lieu par *organisation temporelle*. La deuxième grande partie de ce travail commencera par poser la nécessité d'une réflexion sur le temps aujourd'hui, en émettant une critique du temps comme organisation, et d'un temps qui se veut homogène, commun à tous. Notre temps est capturé, exploité à des fins d'assujettissement, il nous est volé au détriment de notre subjectivité. En pensant plus en profondeur le lien entre temps et émancipation, je souhaite défendre l'idée d'un temps pour soi, liée à celle d'une éthique de soi, au travail de la relation que l'on a à nous-mêmes en refusant de se constituer en tant qu'individu assujetti comme un certain pouvoir voudrait nous constituer.

Deuxième partie

Entre discordance et harmonie

Chapitre 4.

Quel rapport au temps ?

1. Tentative de définition

Mais le temps c'est la philosophie. C'est le maître problème, c'est le problème par excellence de la philosophie, il a tous les caractères du problème philosophique n'est-ce pas ? Evanouissant... Et je ne trouve rien de plus beau et de meilleur que la phrase de Saint-Augustin à propos du temps, n'est-ce pas : quand on ne me demande pas ce que c'est que le temps, je sais ce que c'est, c'est pour moi une évidence merveilleuse. Mais dès qu'on me demande ce que c'est, alors je m'embrouille, je commence à chuchoter, à baragouiner, je ne sais plus où j'en suis. Donc je ne peux reconnaître son évidence que de loin, et de près, il me fuit. Mais l'axiome philosophique c'est une évidence inévidente. Evidente de loin, approximativement, et redevenant évidente quand on a le dos tourné, mais inévidente quand on la regarde de près. C'est comme la parabole d'Animus et d'Anima¹⁶⁶, n'est-ce pas, quand Animus regarde par le trou de la serrure, Anima cesse de chanter. Et quand par hasard il s'éloigne, Animus, alors Anima recommence à chanter. Mais quand on ne la regarde pas. Et bien tel est le temps. Quand vous le regardez dans les yeux, alors le temps ce n'est plus rien, ce sont des pois, c'est une série, comme dans la musique dodécaphonique, c'est des allumettes que vous rangez les unes à côté des autres, des jeux d'enfants, mais quand vous regardez quelle est son essence, quand vous regardez le temps dans le blanc des yeux, le temps s'enfuit¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Parabole de Paul Claudel, *Positions et propositions*, bibliothèque de la Pléiade Gallimard, 1965, pp. 27-28.

¹⁶⁷ Archive Ina du 8 octobre 1979 (au micro de Jacques Chancel) : Vladimir Jankévitch répond à la question « Qu'est-ce que le temps ? ».

1. 1. Le temps existe-t-il ?

Si l'expression « rapport au temps » est retenue dans ce travail, il semble malgré tout essentiel de définir, ou de tenter de définir, le mot « temps » lui-même. La question « Le temps existe-t-il ? » est empruntée à Etienne Klein, et souligne la difficulté à saisir ce qu'est le temps. Selon Etienne Klein, la question est souvent éludée, quel que soit le contexte. En philosophie, nous pouvons nous référer à des définitions antérieures, qui sont admises par la communauté des philosophes, qui peuvent être citées. Les scientifiques renvoient souvent le temps à une valeur T, qui apparaît avec Galilée, qui reste immuable avec Newton, absolue, puis remise en question avec la relativité de Einstein. Enfin, dans le langage courant, le temps désigne le plus souvent ce qu'indiquent nos montres.

Dans l'introduction de son ouvrage *Du temps*¹⁶⁸, le sociologue allemand Norbert Elias nomme plusieurs utilisations du temps, qui sont liées à des confusions car le temps apparaît comme une donnée évidente. L'essai commence d'ailleurs sur cette idée, « *Si l'on ne m'interroge pas sur le temps, je sais ce qu'il est, disait un vieil homme plein de sagesse. Si l'on m'interroge, je ne le sais pas* »¹⁶⁹. Le temps apparaît comme une donnée évidente, mais lui-même n'est pas mesurable, on peut seulement saisir la durée que les horloges mesurent, qui sont comme des séquences standardisées, et qui n'ont rien à voir avec le temps lui-même, invisible et insaisissable. Ces séquences peuvent constituer des moyens d'orientation et de régulation sociale. Elles permettent également d'harmoniser les comportements et de les ajuster à des phénomènes naturels.

Dans sa conférence « Le temps existe-t-il »¹⁷⁰, Klein met en avant quatre difficultés pour parler du temps. Tout d'abord, le « temps » a une multitude de significations, « on l'utilise pour exprimer plein de choses qui n'ont pas forcément à voir avec le temps. Il sert aussi bien à dire la succession et la simultanéité, la durée et le changement, l'époque et le devenir, l'attente et l'usure,

¹⁶⁸ N. ELIAS, *Du temps*, ed. Pluriel, 1984, reed. 2014, pp. 7-42. Il fait ici référence à Saint-Augustin, cité également par V. Jankélévitch.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁷⁰ Conférence Cyclope au Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives (CEA), Paris-Saclay, 2007.

le vieillissement et la vieillesse et même l'argent et la mort. ». Par cette polyphonie, chacun peut utiliser des définitions en fonction du temps qu'il souhaite définir, et il paraît que chacun comprend ce que l'autre souhaite exprimer par le mot « temps ». Il faudrait procéder à un « nettoyage de la situation verbale » selon les termes de Paul Valéry.

Je prétends qu'il faut prendre garde aux premiers contacts d'un problème avec notre esprit. Il faut prendre garde aux premiers mots qui prononcent une question dans notre esprit. Une question nouvelle est d'abord à l'état d'enfance en nous ; elle balbutie : elle ne trouve que des termes étrangers, tout chargés de valeurs et d'associations accidentelles ; elle est obligée de les emprunter. Mais, par là, elle altère insensiblement notre véritable besoin. Nous renonçons sans le savoir à notre problème originel, et nous croirons finalement avoir choisi une opinion toute nôtre, en oubliant que ce choix ne s'est exercé que sur une collection d'opinions qui est l'oeuvre, plus ou moins aveugle, du reste des hommes et du hasard¹⁷¹.

S'inspirant des écrivains et des poètes, Etienne Klein préfère retenir l'idée que la fonction principale du temps, c'est de produire de la durée. Chaque instant présent est remplacé par un nouvel instant, le présent se renouvelle sans cesse grâce au temps. Jean Giono avait présupposé l'idée de passage de la temporalité, « le temps c'est ce qui passe quand rien ne se passe »¹⁷².

La deuxième difficulté pointée par Etienne Klein est la « surdétermination de la pensée par le langage (...) Notre façon de parler du temps formate notre pensée du temps ». Nous sommes arrêtés par le mot « temps », qui semble désigner une chose évidente, mais qui entraîne des confusions. Ainsi, dire que « le temps passe » revient à confondre l'objet et sa fonction. La fonction du temps, dit-il, n'est pas de passer, mais de faire passer la réalité, tout comme la fonction d'un chemin ce n'est pas de cheminer mais de permettre à des promeneurs de cheminer. De plus, les manières de penser le temps sont multiples selon les cultures, et il évoque le fait que la langue chinoise aurait évité cet écueil car elle n'a pas de mot pour dire le temps, ce que confirme l'article

¹⁷¹ P. VALÉRY, extrait « Poésie et pensée abstraite », issu des CAHIERS VIII (1905-1907), édition établie sous la responsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Robert Pickering, ed. Gallimard, 520 pages. Extrait en ligne sur le site de M. Bernardy, <https://jeuverbal.fr>.

¹⁷² Cette citation de Giono est fréquemment utilisée, mais je n'ai pu en déterminer l'origine. Je choisis de la faire apparaître ici, en faisant confiance aux différents philosophes l'ayant employée, notamment Etienne Klein dans sa conférence précédemment citée, « Le temps existe-t-il? ».

*Temps de l'énonciation, temps de l'action. Représentations chinoises*¹⁷³, de Viviane Alleton. « La langue chinoise n'a pas d'expression nécessaire du temps » nous dit-elle, car les verbes ne se conjuguent pas. Des marques temporelles peuvent situer un récit, mais ce n'est pas imposé. La pensée chinoise sur le temps est diverse, complexe, et « le temps » n'est donc pas nommé en tant que tel. Le découpage de l'année peut être pensé en saisons et en mois, et on trouve dans les récits beaucoup d'emblèmes, d'attributs, correspondant à ces différents moments. Les cycles solaires et lunaires sont tous deux pris en compte, se rencontrent parfois, et peuvent s'entrechoquer.

*C'est ainsi que le Nouvel An chinois est encore à date variable. Ces deux temporalités concernaient toutes les couches de la population. Certes, les paysans réglaient leurs activités proprement agricoles surtout sur le cycle solaire, mais leur vie sociale, temps militaire, temps des fêtes, était soumise au calendrier civil, lunaire. [...] Même pour les gens des villes, nombre d'activités de la vie quotidienne étaient rythmées par le cours du soleil. Il y a quelques années à Pékin, à tel noeud solaire printanier, toutes les familles sortaient leurs couvertures dans les rues pour les aérer*¹⁷⁴.

Les représentations du temps sont trop multiples pour en parler d'une seule manière, ou en tout cas pour n'en donner qu'une seule définition, qui mettrait tout le monde d'accord, aux quatre coins du globe terrestre.

L'utilisation régulière de métaphores représente la troisième difficulté. Déjà Héraclite, philosophe du VI^{ème} siècle avant J.-C., comparait l'écoulement du temps à celui d'un fleuve. Sa formule « On ne se baigne jamais dans le même fleuve » affirme le fait que tout est en perpétuel changement. Le fleuve s'écoule constamment, donc il n'est jamais le même, tout comme chaque instant remplace le précédent, et ne peut jamais être revécu de manière identique. Mais cela entraîne des confusions, car des caractéristiques du fleuve vont être prises pour des caractéristiques du temps, comme la vitesse. Le temps aurait une vitesse, et pourrait donc accélérer. Pourtant, ce n'est pas le temps lui-même qui accélère, c'est ce qui se passe dans le temps qui passe de plus en plus vite.

La dernière difficulté découle de celle-ci, car nous attribuons au temps des propriétés de ce qui se passe dans le temps. Ainsi, « quand on voit autour de nous des phénomènes périodiques, on

¹⁷³ V. ALLETON, *Temps de l'énonciation, temps de l'action. Représentations chinoises*, in *Métis. Anthropologie des mondes grecs et anciens*, vol 12, 1997, pp. 81-95.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 83.

dit que le temps est périodique. Quand des évènements se répètent, alors le temps se répète. Nos vies sont de plus en plus rapides, donc c'est le temps lui-même qui s'accélère ». Notre langage désigne des phénomènes temporels comme étant le temps lui-même, et on peut alors inventer une multitude de temps. Mais selon Etienne Klein, lorsque l'on parle simplement de « temps », c'est du temps physique, dans lequel s'écoulent des phénomènes dont les temporalités sont différentes.

1. 2. Le temps physique

Galilée en 1604 introduit le concept de temps en physique à propos de la chute des corps. La vitesse d'un corps qui tombe est proportionnelle à la durée de la chute, c'est le paramètre T , qui apparaît pour la première fois dans une équation. Newton le reprend, il définit un temps physique linéaire qui s'écoule uniformément du passé vers l'avenir, à vitesse constante, le paramètre « T » est alors pensé comme l'invariable « T ». Ainsi, selon Newton, quoiqu'il se passe dans le temps, cela n'affecte pas le temps lui-même. Le temps physique est donc bien différent de notre manière de penser le temps, car nous avons souvent l'impression qu'il s'écoule à des vitesses différentes suivant ce que nous sommes en train de vivre et de faire, d'où des expressions comme « le temps est passé vite », ou au contraire « le temps est passé lentement ».

Les physiciens vont également étudier le temps cyclique (l'alternance jour - nuit, le retour des mois, des saisons), mais c'est le temps linéaire qui est retenu, car il permet de penser le principe de causalité, c'est-à-dire le fait que tout phénomène est l'effet d'une cause qui le précède, nécessairement antérieure.

Les représentations du temps dépendent de ce principe de causalité encore avec Newton, et jusqu'à la théorie des cordes. Une fois qu'une chose s'est passée, il sera éternellement vrai qu'elle s'est passée. On ne peut pas modifier un évènement qui a eu lieu. Mais le XXème siècle voit advenir deux révolutions importantes que sont la relativité d'Einstein, et la physique quantique, qui vont modifier la représentation du temps.

Avant la fin du XIX^{ème} siècle et le travaux de deux physiciens américains, Albert Abraham Michelson et Edward Morley, il était imaginé que les rayons de lumière avaient des vitesses différentes¹⁷⁵. En effet, un observateur immobile voit passer plus rapidement un avion que ne le voit un passager volant dans un second avion proche du premier. Mais leurs mesures démontrent que la vitesse de la lumière est constante, et aujourd'hui, nous savons que quelles que soient les circonstances, les photons se déplacent à 299792 km/sec. Si la vitesse de la lumière est toujours constante, alors les deux paramètres que sont la distance parcourue et le temps nécessaire pour la parcourir doivent se comporter d'une manière différente à ce que l'on pensait jusqu'alors. Et si l'espace et le temps n'étaient pas des constantes de la nature comme on l'a toujours cru ? Et si un mètre n'était pas partout un mètre, et une seconde ne durait pas toujours une seconde ? Albert Einstein, prenant au sérieux les travaux des deux physiciens, a permis de remettre en question le caractère absolu de l'espace et du temps et de les relativiser.

La distance de la Terre à la Lune est parcourue par un rayon laser en un peu plus d'une seconde dans chaque sens, ce qui représente une distance de 384000 km. Mais un astronaute dans un vaisseau spatial entre la Terre et la Lune observe un phénomène étrange. La lumière se déplace aussi, mais pas à la verticale comme pour un observateur au sol sur la Terre. Elle se déplace de manière oblique, et la distance est donc plus longue que pour l'observateur stationnaire au sol. Comme la lumière n'a qu'une seule vitesse, elle ne peut pas compenser la différence, c'est pour cela qu'elle a besoin de plus de temps. Ainsi du point de vue de l'astronaute le temps s'écoule plus lentement.

¹⁷⁵ L'ensemble de ce paragraphe se base sur le documentaire *Le mystère de l'horloge - La théorie de la relativité*, sur Albert Einstein (1879-1955) ; écrit et réalisé par Gérald Kargl ; conseiller scientifique : Franz Embacher (University Doz, Institut für Theoretische Physik der Universität Wien) ; 2005 ; 28 min 12 sec.

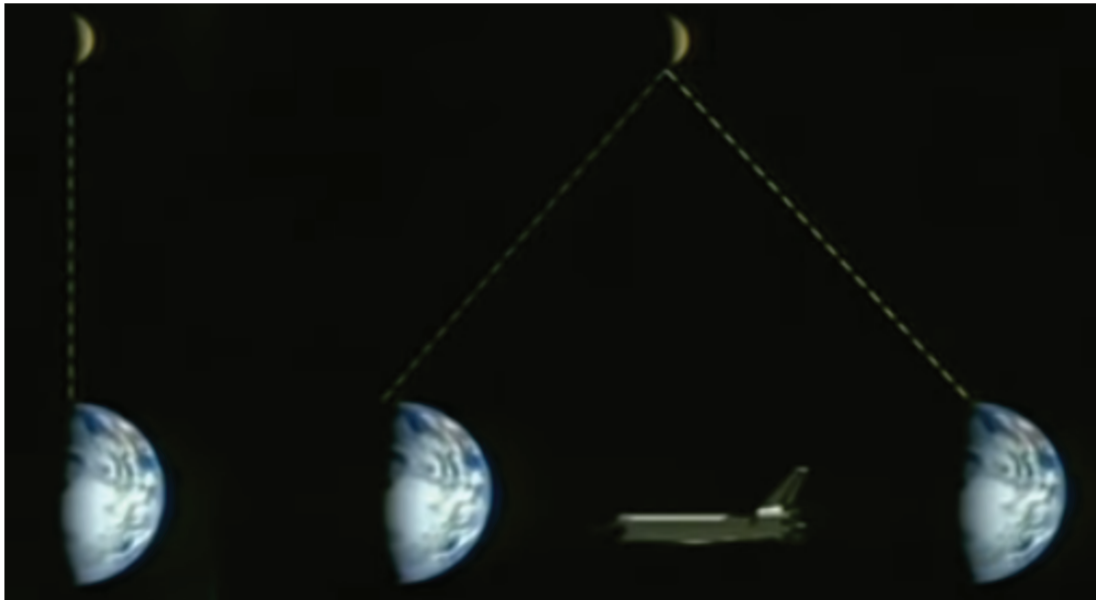


Schéma issu du documentaire *Le mystère de l'horloge*, de Gérald Kargl.

Le mouvement provoque donc un ralentissement du temps, et Einstein découvre que les horloges en mouvement fonctionnent plus lentement que des horloges immobiles. Ce n'est que cinquante ans plus tard que cette théorie a pu être démontrée de manière pratique, avec l'invention de l'horloge atomique qui permet des mesures très précises. Une horloge atomique a été installée dans un avion pour un vol de plusieurs heures, alors qu'une deuxième horloge est restée stationnaire sur Terre. Il a été observé que l'horloge de l'avion était effectivement plus lente. Il ne s'agissait que de quelques nano secondes une différence existait, qui ne tenait qu'à la vitesse de l'avion. Cela va même plus loin, car ce sont tous les processus d'un système en mouvement qui sont touchés par la dilatation du temps. Toutes les fonctions du corps humain sont alors ralenties, le cœur bat plus lentement, chaque mouvement et même la parole ralentissent, jusqu'au processus du vieillissement qui est aussi affecté.

L'espace et le temps sont relatifs, et il est possible de dire que toute personne marchant à côté de nous qui sommes immobiles vieillit plus lentement. Mais nous ne pouvons pas nous en rendre compte. Les phénomènes qui découlent de cette théorie de la relativité restreinte ne s'observent que lorsque la vitesse représente au moins 10% de celle de la lumière, ce qui est 30 000 fois plus vite que le plus rapide des vaisseaux spatiaux.

Mais on peut imaginer que si l'on éloigne à très grande vitesse un observateur de la Terre et qu'on le fait revenir, beaucoup moins de temps se serait écoulé pour lui que pour ceux qui sont restés au sol. Des jumeaux se retrouveraient désynchronisés, le temps propre du jumeau voyageur

ne correspondant plus au temps propre vécu en même temps, parallèlement, de son jumeau sédentaire¹⁷⁶. Ainsi, tout en vieillissant à des vitesses différentes, ils coexistent. La simultanéité devient indéterminée, elle n'est plus absolue avec Einstein.

Elie During, maître de conférence en philosophie à l'université Paris X- Nanterre, rappelle les trois échelles de temps¹⁷⁷ que sont le temps universel, le temps atomique international, et le temps universel coordonné. Le temps universel est fondé sur la rotation de la Terre, c'est un temps astronomique. Le temps atomique international est fondé sur des horloges atomiques qui utilisent les transitions entre des niveaux d'énergie d'un atome particulier (le césium) pour définir la seconde. Le temps universel coordonné a été créé en 1972 pour essayer de préserver une correspondance entre ces deux temps. Or, le mouvement de la Terre ralentit, donc le temps universel n'est pas stable. Ainsi le 31 décembre 2016 a duré une seconde de plus que les autres jours. C'était une courte prolongation nécessaire pour réaligner les horloges et recalibrer le temps atomique sur le temps universel. Même en physique, il n'existe pas un temps, mais des temps.

1. 3. Un temps plus subjectif

Ces trois échelles paraissent toutefois déconnectées du temps perçu, du temps de l'expérience humaine, de la durée vécue. Mais Elie During relève aussi trois échelles de temps dans le temps vécu¹⁷⁸ - qu'Etienne Klein va plutôt nommer des échelles de durée. Il y aurait *le temps senti*, ou à peine senti, de l'ordre de la microseconde, pendant lequel on identifie ce qui est perçu comme simultané. Il y aurait ensuite *le temps perçu*, qui dure à peine quelques secondes et qui est l'intervalle dans lequel se constitue l'expérience du présent, du moment présent. Enfin, la troisième échelle peut elle s'étirer jusqu'à plusieurs minutes, lorsque l'expérience dépasse le seul moment où

¹⁷⁶ A partir du paradoxe des jumeaux, présenté par le physicien Paul Langevin au congrès de Bologne en 1911.

¹⁷⁷ Entretien réalisé par Nicolas Martin, *Pourquoi le temps passe-t-il ?*, La méthode scientifique, Emission France Culture du 19/01/2017. Avec Etienne Klein et Elie During.

¹⁷⁸ Voir aussi Eugène MINKOWSKI, *Le temps vécu*, 1933, PUF, reed. 2013.

elle est vécue. Elie During donne pour cette échelle l'exemple de l'écoute de la musique, qui peut résonner en nous après l'avoir entendue.

Comme Etienne Klein le souligne, cette utilisation de mot « temps » pour parler de ces échelles ne rend pas leur compréhension facile. Il s'agit davantage d'échelle de durée, car ce sont les durées qui sont perçues, qui sont mesurées. La durée serait pour le temps ce que la longueur est pour l'espace. Cependant, sur une longueur, tous les points qui la constituent coexistent. La durée dans sa représentation fait coexister des instants, mais ces instants ne peuvent pas exister ensemble. Peut se poser la question d'une pré-existence des instants : sur une durée, le dernier instant est-il déjà là à attendre, ou est-ce la succession des instants qui va permettre de le faire advenir ?

Tout comme Etienne Klein cite des écrivains dans ses conférences, Carlo Rovelli, physicien italien, note que Marcel Proust peut nous apprendre beaucoup sur le temps, à travers son roman en sept tomes *A la recherche du temps perdu*¹⁷⁹. Le temps se trouve dans nos têtes, il est à la fois la mémoire et le désir, c'est-à-dire l'anticipation du futur. Le temps est subjectif, il permet la coexistence entre le passé et le présent, comme en témoigne l'expérience de la madeleine¹⁸⁰, symbole d'un passé qui ressurgit de manière involontaire. Le passé peut redevenir présent pour un court instant. Pour Proust, une heure ce n'est pas une heure, mais « un vase rempli de parfums, de projets et de climats »¹⁸¹.

Ainsi pour Carlo Rovelli, malgré sa posture de physicien, il est certes nécessaire d'étudier le temps physique, mais pour comprendre qu'il est très différent du temps de notre expérience. Selon lui, ce qu'est le temps pour nous, ce n'est pas celui de la physique mais plutôt l'angoisse du temps qui passe inexorablement. On ne voit jamais le temps, seulement les choses changer. Pour certains, la vie est une souffrance, car le temps passe, et les choses disparaissent. Pour d'autres, c'est justement la brièveté de la vie qui la rend belle. Mais le mystère du temps trouble souvent. Selon

¹⁷⁹ M. PROUST, *A la recherche du temps perdu*, sept tomes publiés chez Gallimard entre 1919 et 1927.

¹⁸⁰ « Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblaient avoir été moulées dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie ? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle ? Que signifiait-elle ? Où l'appréhender ? », in Marcel Proust, *Du côté de chez Swan*, Tome 1 du roman *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, 1999, pp. 44-47.

¹⁸¹ C. ROVELLI, entretien réalisé par Ali Rebeih, *Notre rapport au temps qui passe*, Grand bien vous fasse, Emission France Inter du 01/03/2018. Carlo Rovelli est invité pour la sortie de son ouvrage *L'ordre du temps*, ed. Flammarion.

lui, cette « émotion du temps » est liée au fait que le temps rejoint notre identité et ce que nous sommes. Si nous n'avions pas de mémoire, nous ne serions pas des sujets qui peuvent penser à eux-mêmes. Nous sommes « comme des histoires dans le temps ».

Vladimir Jankélevitch avait avant Rovelli travaillé sur ce caractère irréversible du temps¹⁸². Il est impossible de revenir en arrière, car il va toujours à l'endroit, il a un sens, contrairement à l'espace qui peut se prendre dans tous les sens. L'existence est un instant fugace, une mélodie éphémère qui sans cesse nous échappe. L'irréversibilité du temps prend deux aspects. Tout d'abord, la *futurité du temps*, le fait qu'il aille toujours dans un sens futur qui nous empêche d'aller vers le passé une fois que celui-ci est dépassé. Mais aussi l'irréversibilité de l'instant, car à l'instant-même où l'on est, c'est la première et la dernière fois où on le vit. Chaque instant est absolument unique. Mais malgré cette irréversibilité restent toujours les souvenirs et la nostalgie, que Proust a nommé par le récit de la madeleine. La nostalgie est en quelque sorte une victoire sur le temps, car elle nous transporte dans le passé et nous permet de le revivre un peu. Mais elle est amère en même temps que douce, car elle restitue un fantôme du passé et non le passé lui-même. On peut donc penser que l'irréversibilité de l'expérience est relative, mais celle du temps est absolue.

Penser le temps, c'est à la fois penser la durée qui s'inscrit, et l'instant. Nous sommes toujours tenus entre un passé déjà terminé, et un avenir indéterminé. Pour Jankélevitch, c'est dans cette indétermination qu'est le lieu de la liberté. L'homme est tout à fait déterminé par son passé et par un futur qui adviendra avec des contraintes extérieures, mais c'est dans ce futur qu'il peut exprimer toute sa créativité, inaugurer une action, faire un choix, opérer une décision. Notre rapport au temps est toujours ambivalent, à la fois déterminé et libre.

Toutes ces tentatives pour définir le temps parlent davantage de notre expérience du temps, de notre rapport au temps, que du temps lui-même. Jankélevitch utilise lui deux expressions, le « Je ne sais quoi » et le « presque rien », qui font référence à l'idée de Saint-Augustin dans ses Confessions. Quand on ne pose pas la question de ce qu'est le temps, on sait ce qu'il est, de manière intuitive, spontanée. Mais quand on interroge l'essence du temps, les mots échappent. De cette impossibilité résultent ces deux formules. On ne peut pas dire qu'il est quelque chose, car il est

¹⁸²*Avoir raison avec... Jankélevitch : le temps*, Emission France Culture du 10/08/2107, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, avec Pierre-Michel Klein (philosophe spécialiste de Jankélevitch) et Pierre-Alban Guinfolleau (doctorant en philosophie).

insaisissable, invisible, intangible. Néanmoins, il est quelque chose, on ne peut pas dire qu'il n'est rien, car il est bien là même si l'on ne peut rien en dire avec certitude.

Pour conclure ce paragraphe, je reviens à Elie During, qui à l'issue de l'entretien cité précédemment¹⁸³, rappelle le fait que le temps, c'est aussi une forme d'organisation, de coordination de l'expérience, notamment des mouvements ou des changements simultanés. Il s'agit d'une structure qui permet de penser ensemble des choses qui changent et qui durent, qui persistent, et de les penser en même temps. C'est ce qui a été nommé *organisation temporelle* dans le troisième chapitre de ce travail.

¹⁸³ Entretien réalisé par Nicolas Martin, *Pourquoi le temps passe-t-il ?*, La méthode scientifique, Emission France Culture du 19/01/2017. Avec Etienne Klein et Elie During.

2. Une critique du temps comme organisation

2. 1. L'organisation temporelle

L'organisation temporelle telle que je l'ai nommée dans ce travail désigne toutes les tentatives de structuration d'un temps homogène, découpé en petites unités, représenté par les calendriers, les emplois du temps, les programmes, auxquels nous nous référons sans cesse. Comme le rappelle Norbert Elias¹⁸⁴ dans *Du temps*, dont la question principale est de savoir pourquoi les hommes ont tant besoin de déterminer le temps, c'est l'Eglise puis l'Etat qui ont été en charge de la conception des calendriers. Même lorsque c'est le calendrier solaire qui est pris en compte, apparemment plus souple, des dates sont fixées pour coordonner l'ensemble des activités, comme le début des récoltes par exemple. Ces dates ne sont pas définies par l'ensemble de la population, mais bien par la figure dominante de la communauté qui aurait besoin d'être coordonnée, que ce soit le chef politique ou religieux. En 1563, le roi Charles IX impose le 1er janvier comme le début de l'année. L'Edit rentre en vigueur au mois d'avril 1566, et cette année ne dura donc que huit mois et dix-sept jours, jusqu'au 31 décembre, nouveau dernier jour de l'année. Avant cela, le début de l'année avait le plus souvent lieu à Pâques, avec des années de dix mois et demis. Maintenant il nous paraît inconcevable qu'une année ne dure pas douze mois, comme si cela avait été un choix d'ordre naturel, et non une institutionnalisation sociale.

Aujourd'hui pourtant un débat a lieu sur la conservation ou non de l'heure d'été et de l'heure d'hiver, confirmant que ces découpages sont davantage des choix stratégiques que naturels. L'origine du changement d'heure repose sur une proposition de Benjamin Franklin, qu'il envoie en 1784 au Journal de Paris, afin de réaliser des économies de bougies et de chandelles¹⁸⁵. La proposition n'est pas retenue sur le moment, et après plusieurs applications puis retraits au cours du XXème siècle, l'heure d'été est finalement appliquée en 1976 à la suite du choc pétrolier de 1973,

¹⁸⁴ N. ELIAS, *Du temps*, ed. Pluriel, 1984, reed. 2014, Chapitre 8, pp. 60-64.

¹⁸⁵ La lettre paraît traduite en français dans le Journal de Paris le 26 avril 1784.

dans le but de réduire les besoins en éclairage en soirée. Aujourd'hui les économies d'énergie sont devenues marginales, et la Commission européenne a mené une consultation publique sur les changements d'heure, à la suite de laquelle elle a proposé d'y mettre fin, laissant le choix aux différents Etats membres de l'heure que chacun appliquera de façon permanente, heure d'été ou heure d'hiver. Le dernier passage à l'heure d'été aura lieu le 31 mars 2019, après cette date, chaque Etat choisira de rester définitivement sur cette heure, ou d'opérer un ultime changement en octobre 2019, voire en avril 2020.

Ainsi, l'organisation temporelle fait l'objet d'une double perception. Elle nous paraît absolument évidente, comme si elle ne pouvait pas vraiment être remise en question, mais elle est en fait institutionnalisée et source de rigidité. Pour Carlo Rovelli¹⁸⁶, le temps structuré, ce sont avant tout des contraintes liées à un temps dont nous avons pourtant une perception faussée. Les règles qui en découlent sont très strictes, alors que tous les jours vécus sont différents. Norbert Elias à propos du concept de temps lui-même écrit ceci :

Celui-ci, tout comme l'institution sociale qui est inséparable, est assimilé par l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit dans une société où l'un et l'autre vont de soi. Dans une telle société, le concept de temps ne fait pas l'objet d'un apprentissage en sa seule qualité d'instrument d'une réflexion destinée à trouver son aboutissement dans des traités de philosophie ; chaque enfant en grandissant devient en effet vite familier du « temps » en tant que symbole d'une institution sociale dont il éprouve très tôt le caractère contraignant. Si, au cours des dix premières années de son existence, il n'apprend pas à développer un système d'autodiscipline conforme à cette institution, s'il n'apprend pas à se conduire et à modeler sa sensibilité en fonction du temps, il lui sera très difficile, sinon impossible, de jouer le rôle d'un adulte à l'intérieur de cette société¹⁸⁷.

Dès son plus jeune âge en effet, l'enfant est soumis à des contraintes temporelles qui lui paraissent donc évidentes. L'école commence à une certaine heure, le retard entraînant une remontrance ou une sanction, et la journée est découpée en plages horaires correspondant à des disciplines. Evidemment, certaines écoles ou certains enseignants proposent des fonctionnements

¹⁸⁶ C. ROVELLI, entretien réalisé par Ali Rebeih, *Notre rapport au temps qui passe*, Grand bien vous fasse, Emission France Inter du 01/03/2018. Carlo Rovelli est invité pour la sortie de son ouvrage *L'ordre du temps*, ed. Flammarion.

¹⁸⁷ N. ELIAS, *Du temps*, ed. Pluriel, 1984, reed. 2014, p. 16.

différents, mais qui sont encore marginaux¹⁸⁸. En tant qu'enseignante en conservatoires et écoles de musique - donc sur un temps extra-scolaire - je constate chaque année que l'emploi du temps élaboré en début d'année a une influence directe sur la pédagogie elle-même, si il permet une souplesse d'organisation, une flexibilité, ou si il entrave toute initiative exceptionnelle, au sens de non habituelle. Par exemple, si le cours de flûte est coincé entre la sortie du collège et le cours de formation musicale, l'élève ne pourra jamais arriver plus tôt ni partir plus tard, et un cours plus long en groupe est donc inenvisageable.

Norbert Elias compare le temps à un instrument, car il s'est développé « en rapport avec des intentions déterminées et des tâches spécifiques des hommes¹⁸⁹. » Si l'idée du temps est antérieure à l'institutionnalisation du temps, les différents instruments de mesure que sont les horloges ou les montres, ont permis aux hommes de le réifier, d'en faire une donnée mesurable, observable donc rassurante, qui est un point de repère commun pour un groupe humain, et qui a donc une fonction sociale d'organisation de la société, de synchronisation d'évènements. Le temps n'est pas seulement l'idée du temps, mais c'est aussi une institution, en tant que mécanisme de régulation. Nous avons du temps une expérience uniforme et continue, qui est rendue possible par des régulateurs temporels comme les montres, ou encore la succession des calendriers annuels.

Ce que nous appelons « temps » signifie donc tout d'abord un cadre de référence dont un groupe humain – plus tard l'humanité tout entière – se sert pour ériger au milieu d'une suite continue de changements des bornes reconnues par le groupe, ou bien pour comparer une certaine phase dans un tel flux d'évènements à des phases appartenant à d'autres flux, ou pour bien d'autres choses encore. [...] on saisira cela plus clairement en revenant à la forme verbale du mot « temps », à l'activité humaine de synchronisation, ou de « temporation »¹⁹⁰.

¹⁸⁸ Une présentation de différentes approches pédagogiques sera faite dans le dernier chapitre de ce travail.

¹⁸⁹ N. ELIAS, *op. cit.*, p. 18.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 82.

2. 2. La temporalisation

Elias soulève donc la difficulté de sens liée au terme « temps » lui-même, qui est un substantif réifiant, c'est-à-dire qui attribue au temps les qualités d'une chose, qui serait saisissable, entendable, définissable. En anglais, le mot « temps » existe aussi sous une forme verbale, qui peut permettre de penser l'action du temps, le fait de mettre des événements en relation dans le temps (et non de seulement mesurer le temps). En anglais, « timing » pourrait être traduit par « temporalisant », issu du verbe « temporer ». Avec le mot « temps », nous développons des habitudes linguistiques qui « redonnent sans cesse vigueur au mythe du temps comme étant une chose en quelque manière présente, existante, et en tant que telle déterminable et mesurable par l'homme, même si elle ne se laisse pas percevoir par les sens »¹⁹¹. Cette manière de questionner le vocabulaire lui-même rappelle la démarche de Pierre Bourdieu, qui est reprise par Leiling Chang dans son ouvrage *Dialogues, temps musical, temps social*, où elle consacre un chapitre au « Commentaire sur les *Méditations pascaliennes* de Pierre Bourdieu : temporalisation, émotions et sentiments temporels, sens de la vie »¹⁹².

Pour Norbert Elias, « le véritable contenu de concept de temps concerne cette action humaine de mise en ordre temporelle »¹⁹³. Le temps, ou plutôt le rapport que nous avons au temps en tant qu'humains, serait davantage une action, une relation à, de l'ordre du faire et de l'agir plutôt qu'une chose en soi. Il est pensé pour répondre à des contraintes individuelles et collectives de l'organisation de la vie en société, pourtant, en philosophie, le temps est souvent réifié, l'action devient un objet, un nom, une idée, une chose en soi. Bourdieu va également remplacer le nom « temps » par le verbe « temporaliser », dont découle un nouveau nom, la « temporalisation », qui permet de penser les modes pratiques de temporaliser un phénomène, et se temporaliser soi-même. Bourdieu veut également rompre avec la vision philosophique et physique du temps comme objet.

¹⁹¹ N. ELIAS, *Du temps*, ed. Pluriel, 1984, reed. 2014, p. 50.

¹⁹² L. CHANG, *Dialogues, temps musical, temps social*, Chapitre « Commentaire sur les *Méditations pascaliennes* de Pierre Bourdieu : temporalisation, émotions et sentiments temporels, sens de la vie », L'Harmattan, 2002, pp. 93-117.

¹⁹³ N. ELIAS, *op. cit.*, p. 97.

On peut rompre avec ce point de vue en reconstruisant le point de vue de l'agent agissant, de la pratique comme « temporalisation », et en faisant ainsi apparaître que la pratique n'est pas dans le temps, mais qu'elle fait le temps (le temps proprement humain, par opposition au temps biologique ou astronomique)¹⁹⁴.

La pratique fait le temps, car les expériences sont toujours liées à la vie elle-même, à ce qui a eu lieu, et à ce qui va advenir. Le temps vécu n'est pas un objet extérieur observé par un sujet, il est traversé par les émotions et les sentiments. Le fait d'utiliser le terme de « temporalisation » permet de penser cette expérience humaine dans le temps.

On pourrait dire que l'action de temporaliser possède, intrinsèquement, deux perspectives fondamentales. La première, développée dans les pages précédentes, concerne l'action d'organiser temporellement les phénomènes ; elle est issue des contraintes d'organisation de la durée nécessaires à la conception, à la compréhension et à l'appréhension des faits et des objets [...] La deuxième perspective, miroir subjectif de la première, désigne l'expérience de temporaliser et de se temporaliser en termes de sentiments et d'émotions. Vécus liés à des dispositions psychologiques, cette dernière connotation de l'action de temporaliser concerne un temps subjectif, qui fait appel à un vaste espace psychologique¹⁹⁵.

Cet espace psychologique est abordé par Leiling Chang à la fin de son ouvrage. Elle fait le lien entre les émotions temporelles, de l'ordre de l'attente, de l'angoisse devant le futur, de la frustration, de l'anticipation, du désir, de la résolution, et le temps musical en tant qu'expérience émotive. Cet aspect de sa recherche n'est pas l'angle adopté ici, et les *temporalités de la musique* (et non le *temps musical*) seront abordées dans la deuxième partie de ce travail, plutôt comme une opportunité de laisser s'exprimer les rythmes propres de chacun afin de se défaire de cette organisation temporelle institutionnelle homogénéisante, dont le terme de « temps » ne nous permet pas de parler avec précision.

¹⁹⁴ P. BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, ed du Seuil, 1997 puis 2003, p. 299.

¹⁹⁵ L. CHANG, *Dialogues, temps musical, temps social*, L'Harmattan, 2002, p. 109.

3. Une manipulation du temps à notre détriment

3. 1. Vers un effacement des différenciations

Cette « mise en ordre temporelle » identifiée par Elias conduit petit à petit vers une homogénéisation des expériences humaines. C'est ce que critique Jonathan Crary dans son ouvrage *24/7, Le capitalisme à l'assaut du sommeil*¹⁹⁶. Notre société capitaliste recherche sans cesse la performance, quitte à nier les rythmes humains, notamment le besoin vital de sommeil, qui engendre de fait une pause dans la productivité. Il raconte plusieurs expériences qui ont cherché à reculer la nuit depuis l'installation des éclairages publics qui répondaient au double objectif d'apporter de la sécurité dans les rues obscures et d'allonger la journée, donc le temps d'activité. La plus hallucinante est celle qui a eu lieu à la fin des années 1990, pensée par une alliance russo-européenne, et qui prévoyait de diriger des satellites synchronisés avec le soleil vers la Terre, afin d'éclairer des zones de vingt-cinq kilomètres carrés à toute heure de la nuit. Les arguments étaient de sortir certains endroits de la planète plongés dans les nuits polaires pendant toute une période de l'année afin de leur permettre de continuer à cultiver leur terre, mais au fur et à mesure, il s'agissait aussi d'éclairer des zones urbaines pendant la nuit, malgré « le droit fondamental à chacun à se plonger dans l'obscurité de la nuit et à observer les étoiles »¹⁹⁷.

Ainsi, les « oscillations rythmiques »¹⁹⁸ liées à la lumière du soleil ou à l'obscurité sont peu à peu gommées, engendrant notamment des limites toujours plus fines entre l'activité et le repos, le travail et la récupération. Le temps privé et le temps professionnel se fondent de plus en plus, et je constate que j'ai moi-même une tendance à me rendre joignable partout, tout le temps. Je dois

¹⁹⁶ J. CRARY, *24/7, Le capitalisme à l'assaut du sommeil*, Label Zones, ed. de la Découverte, Paris, 2014.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 14.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 21.

parfois me faire violence pour attendre le lundi matin¹⁹⁹ pour répondre à un courriel professionnel reçu le samedi soir. En plus de nier les rythmes humains, c'est aussi la diversité de ces rythmes qui disparaît.

Au-delà de sa vacuité, l'expression figée « 24/7 » exprime une redondance statique qui élude tout rapport avec les textures rythmiques et périodiques de la vie humaine. Elle évoque un schéma arbitraire et immuable, celui d'une semaine qui se déroulerait hors de toute expérience décousue ou cumulative. Si l'on disait par exemple « 24/365 », ce serait déjà autre chose, car on exprimerait alors - bien qu'assez lourdement - l'idée d'une temporalité longue dans laquelle un changement peut advenir, où quelque chose d'imprévu peut se produire. Comme je l'ai déjà indiqué, beaucoup d'institutions du monde développé fonctionnent déjà depuis plusieurs décennies sur un régime 24/7. Ce n'est que depuis peu que l'élaboration et le modelage de l'identité personnelle et sociale de chacun ont été réorganisés conformément au fonctionnement ininterrompu des marchés et des réseaux d'information. Un environnement 24/7 présente l'apparence d'un monde social alors qu'il se réduit à un modèle asocial de performance machiniste - une suspension de la vie qui masque le coût humain de son efficacité. Il ne s'agit plus de ce que Lukacs et d'autres auteurs avaient identifié, au début du XX^{ème} siècle, comme le temps vide et homogène de la modernité, temps métrique ou calendaire des nations, de la finance ou de l'industrie, dont étaient exclus aussi bien les espoirs que les projets individuels. Ce qui est nouveau, c'est l'abandon en rase campagne de l'idée même que le temps puisse être associé à un quelconque engagement dans des projets de long terme, y compris les fantasmes de « progrès » ou de développement. Un monde sans ombre, illuminé 24/7, amputé de l'altérité qui constitue le moteur du changement historique, tel est l'ultime mirage de la posthistoire.

Le temps 24/7 est un temps d'indifférence, où la fragilité de la vie humaine revêt de moins en moins d'importance, où le sommeil n'est plus ni nécessaire ni inévitable. En ce qui concerne la vie professionnelle, l'idée qu'il faudrait travailler sans relâche, sans limites devient plausible, voire normale. On s'aligne sur l'existence de choses inanimées, inertes ou intemporelles²⁰⁰.

Jonathan Crary pense au-delà de François Hartog et du régime d'historicité qu'il nomme le présentisme - ce que Crary appelle ici « la posthistoire », et qui désigne la période faisant suite au modernisme, marquant la fin de la croyance dans le progrès. Pour lui, le temps ne passe plus, il est

¹⁹⁹ Et le fait d'attendre le lundi matin et de ne considérer que le dimanche comme jour de pause est aussi une forme d'organisation sociale du temps.

²⁰⁰ J. CRARY, *op. cit.*, pp. 18-19.

comme hors cadran, tant est recherchée une durée sans pause, un fonctionnement continu. Il semble intéressant de faire un détour par le philosophe marxiste et sociologue Georg Lukács, avant de développer des points de vue qui cherchent à sortir de cette vision fataliste. Lukács a repris la pensée de Marx dans son ouvrage *Histoire et conscience de classe*²⁰¹, avec l'idée que la bourgeoisie empêche le prolétariat d'atteindre une conscience de classe réelle, et en introduisant la théorie de la réification (appelée le fétichisme de la marchandise dans *Le Capital* de Marx). Selon Franck Fischback²⁰², la question du rapport entre l'espace et le temps est fondamentale dans cet essai.

Déjà pendant la période de la modernité, Lukács avait mis en avant l'avantage que prenait l'espace sur le temps, en tant qu'une dimension spatiale de la société qui exclut la dimension du devenir, car « une conception spatiale fait de la société et des rapports sociaux des données naturelles trouvées là dans un espace neutre et sans qualité, alors que le devenir rapporte la société et les rapports sociaux à l'activité humaine en en faisant des produits ou des résultats »²⁰³. Le temps qualitatif était selon lui nié au profit du temps quantitatif, du temps mesurable et spatialisé, le temps de la physique s'imposant face à l'expérience vécue. La mécanisation de la production à laquelle assiste Lukács fait de l'ouvrier un simple rouage, il ne pense pas l'élaboration de ce qu'il travaille, il en a un point de vue extérieur, loin des notions d'agir, de pratique. Ce processus de taylorisation²⁰⁴ « n'est plus un processus qui *dure dans le temps*, c'est un processus qui *s'étale dans l'espace* »²⁰⁵, et qui devient mesurable, quantifiable. Il cite Lukács selon lequel « le temps perd ainsi son caractère qualitatif, changeant et fluide : il se fige en un *continuum* exactement délimité, quantitativement mesurable, rempli de choses quantitativement mesurables : en un espace »²⁰⁶. La réponse qu'apporte Lukács à cette observation, c'est d'amener de la *fluidification*, c'est-à-dire que les choses sont transformées en un processus fleuve, mouvant, changeant. Cette transformation

²⁰¹ G. LUKACS, *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*, 1923, traduit en français et édité aux ed. de Minuit en 1960.

²⁰² F. FISCHBACH, *Philosophie de l'histoire et conception du temps. Lukacs, Marx et nous*, in *Penser l'histoire. De Karl Marx aux siècles des catastrophes*, sous la direction de Christophe Bouton et Bruce Bégout, ed. de l'éclat, Paris, 2011, pp. 40-50.

²⁰³ F. FISCHBACH, *op. cit.*, p. 41.

²⁰⁴ Processus issu de taylorisme, du nom de son inventeur Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Forme d'organisation scientifique du travail, basée sur la division du travail.

²⁰⁵ F. FISCHBACH, *op. cit.*, p. 43.

²⁰⁶ G. LUKACS, *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*, 1923, traduit en français et édité aux ed de Minuit en 1960, p.117.

appartient au prolétariat, qui doit se penser sujet et non objet lié à la marchandise (pour cela, il doit d'abord prendre conscience de son statut d'objet).

Aujourd'hui le travail est globalement basé sur des objectifs à remplir, découpé en tâches pour répondre à des projets. Le temps long n'est pas valorisé, il n'y a pas de dimension temporelle au travail. Fischbach se demande si l'historicisation et la fluidification proposées par Lukács peuvent encore se présenter comme des solutions dans notre société actuelle. Il revient pour cela à Marx²⁰⁷ qui faisait le diagnostic suivant : avec le capitalisme, on a « un flux temporel constant prenant la forme d'un progrès historique indéfini, et, *en même temps*, l'immobilité spatiale du présent perpétuel de la valeur : ces deux dimensions contraires parviennent à se combiner l'une avec l'autre dans la représentation d'un progrès historique qui se déroule dans le temps, ce dernier étant donné comme dans un cadre toujours identique à lui-même et toujours au présent »²⁰⁸. La valeur marchande est la norme stable, statique qui est pourtant la force de dynamisme de la productivité, qui va vers toujours plus de développement. Le temps apparemment fluide de la productivité est en fait aux prises avec le temps statique de la valeur. Ainsi, pour Fischbach, c'est cette disjonction qui ne cesse de se creuser dans la société capitaliste, et « on a donc à la fois, d'un côté, une société fondamentalement statique, immobile, qu'une contrainte interne irrépressible pousse à reproduire constamment à l'identique le cadre permanent et intangible de la valeur comme un cadre qui s'impose aux individus, sur lesquels ils n'ont aucune prise consciente et volontaire et qui échappe à leur contrôle, et, aussi bien, d'un autre côté, une société en perpétuelle mutation, dont chaque bouleversement est vu comme un progrès par rapport à la phase antérieure, et comme un progrès dont le monteur apparaît aux individus comme n'étant autre chose qu'eux-mêmes en tant qu'ils font leur propre histoire »²⁰⁹. Aujourd'hui cette analyse de Marx est encore plus forte, car tous les endroits de la planète sont synchronisés, le temps a été détruit par l'espace. Et en même temps, Fischbach cite Rosa²¹⁰, l'accélération du flux temporel est si puissante que toute stabilité semble condamnée presque aussitôt. Les flux sont maintenant trop nombreux et disparates (flux financiers, flux de marchandises, flux de populations...) pour parier sur une fluidification comme le pensait Lukács. Il est préférable selon Fischbach d'aller vers une historicisation du temps, lui donner une

²⁰⁷ A partir des travaux de Marx notamment *Manuscrits de 1857-1858*, « Grundrisse », trad sous la responsabilité de Jean-Pierre Lefebvre, ed. sociales, tome 2, Paris, 1980.

²⁰⁸ F. FISCHBACH, *Philosophie de l'histoire et conception du temps. Lukacs, Marx et nous*, in *Penser l'histoire. De Karl Marx aux siècles des catastrophes*, sous la direction de Christophe Bouton et Bruce Bégout, ed de l'éclat, Paris, 2011, p. 47.

²⁰⁹ F. FISCHBACH, *op. cit.*, pp. 47-48.

²¹⁰ H. ROSA, *Accélération. Une critique sociale du temps*, ed. La découverte, Paris, 2010.

force qualitative, privilégier un temps qui dure, « un temps qui fasse le lien entre l'héritage d'une tradition et l'horizon d'une attente »²¹¹.

3. 2. Vers d'autres potentiels

Pour aller au-delà de ce qui semble être une fatalité, l'organisation temporelle qui sous-entend un temps homogénéisant niant la diversité des rythmes humains, il est temps de développer d'autres potentiels. Car comme le rappelle Lilian Chang, selon Pierre Bourdieu, « le présent concentre les potentialités du futur »²¹², et ma recherche perdrait tout son sens si je m'arrêtais là. Avant de poursuivre ma réflexion et penser notre rapport au temps en regard à la pratique et l'écoute de la musique, je tiens à revenir sur trois pensées alternatives qui tentent d'envisager une sortie à cette tyrannie du temps.

3. 2. a - Défaire la tyrannie du présent

Jérôme Baschet, dans son ouvrage *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*²¹³ appelle à faire place au désir de ce qui n'est pas encore. Il pense une révolution à venir, une période postcapitaliste, mais qui n'énoncerait pas sa finalité avant même d'avoir eu lieu, qui n'a pas de but final prédéfini. En tant qu'historien, il pense notre rapport à la mémoire qui pourrait nous permettre d'inventer un autre futur, si ce rapport n'est plus seulement mémoriel, patrimonial. Cela fait lien avec l'historicisation défendue par Fischbach. L'expérience de Jérôme Baschet au Chiapas avec les zapatistes, dont il a déjà été question dans le troisième chapitre de ce

²¹¹ F. FISCHBACH, *Philosophie de l'histoire et conception du temps. Lukacs, Marx et nous*, in *Penser l'histoire. De Karl Marx aux siècles des catastrophes*, sous la direction de Christophe Bouton et Bruce Bégout, ed de l'éclat, Paris, 2011, p. 50.

²¹² L. CHANG, *Dialogues, temps musical, temps social*, L'Harmattan, 2002, p. 111.

²¹³ J. BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, ed. La découverte, 2018.

travail, peut selon lui permettre de réinventer une autre forme de futur, en se tournant vers le passé et en utilisant la mémoire comme une forme de « combustible »²¹⁴. En faisant une histoire des dominations et des oppressions, on donne l'envie de lutter. De même, en faisant une histoire des luttes, on fait l'histoire des dignités retrouvées. Le présentisme, en nous ancrant dans le présent, fige la possibilité de futurs inédits. Il propose donc d'aller puiser dans le passé, comme l'ont fait les zapatistes du Chiapas, pour sortir d'une logique de neutralisation face au temps et pour réinventer un autre avenir politique. L'expérience des zapatistes est comme un laboratoire des allers-retours possibles entre passé et présent pour ouvrir un autre futur, dont nous pouvons nous inspirer en Occident.

Comme le souligne Baschet, il ne s'agit cependant pas de reproduire des modes de vie traditionnels, communautaires, mais bien de construire une réalité inédite. Pour appuyer cette idée, il reprend une explication des zapatistes quant à leur conception du temps.

Nous avons trois temps. Le temps exact, ou l'heure exacte, est l'un de ces temps. Le temps exact, c'est le temps de la montre, le temps du commerce. Vous, vous êtes dominés par ce temps, presque complètement. Mais pour nous il existe l'heure juste, ou le temps juste, qui est le temps de la communauté et de la nature [...]. Le temps juste ne peut pas se subordonner au temps exact. Si cela arrive, la communauté souffre, elle se défait. La nature aussi souffre, si cela arrive. C'est le temps des grands-parents, qui nous ont légué ce temps, qui est le temps de ce qui est nécessaire à la personne, car il n'est pas bon de travailler continûment ; il est bon de travailler selon la nécessité de la personne et non du marché. Mais, en plus de tout cela, nous les zapatistes, nous avons l'heure nécessaire, ou temps nécessaire, qui est le temps de la révolution. Ici, nous vivons ces trois temps. Ainsi est l'autonomie que nous vivons et luttons²¹⁵.

Il n'y a pas un seul temps, homogène et unique. Deux temps semblent plus évidents, il en a d'ailleurs déjà été question précédemment dans ce chapitre, ce sont le temps abstrait qui se veut pourtant exact, et qui est celui des horloges, qui permet de coordonner des actions, et le temps

²¹⁴ La formule, ainsi que les deux phrases suivantes, sont de Laurence de Cock et Mathilde Larrère, qui consacre une émission des Détricoteuses à l'ouvrage de Jérôme Baschet. Cette émission est disponible sur le site internet de Médiapart, en date du 19/03/2018.

²¹⁵ Propos de Roselita, enseignante du Centre de langues de l'École secondaire autonome du *caracol* d'Oventic, l'un des cinq centres régionaux des territoires rebelles du Chiapas. Cité par J. BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, ed La découverte, 2018, P.181. Lui-même reprend cette citation de Sergio TISCHLER, « La memorisa ve hacha adelante. A proposito de Walter Benjamin y las nuevas rebeldías sociales », repris in *Revolucion y Destotalizacion*, Grietas, Guadalajara, 2013, pp. 41-75 (citation pp. 41-42).

étrangement plus concret, qui est appelé le « temps juste », et qui est celui des rythmes de la nature et du corps, qui peut aussi être commun au sein d'une communauté. Effacer l'un de ces temps n'aurait pas de sens, le temps mesuré ne peut pas disparaître, mais il ne doit justement pas vouloir s'imposer face au temps plus concret, au temps juste. Le troisième temps est plus étonnant et illustre bien le fait qu'il ne faut pas reproduire le passé, c'est le « temps nécessaire », le temps de la lutte, qui engage une temporalité nouvelle.

Baschet parle d'un futur ouvert, « un futur qu'on peut dire possibiliste, en ce sens qu'il n'est anticipé, imaginé et désiré *que* comme possible, et de surcroît comme possible *nécessairement incertain* (il pourrait ne pas être) et *voué à être démenti* dans le processus de sa propre réalisation (il ne pourra que s'avérer différent de ce pourquoi on se mettait en chemin pour lui) »²¹⁶. L'image du chemin est très importante chez les zapatistes qui valorisent la démarche du « caminar preguntando », le fait de cheminer en se posant des questions. Ainsi, pour Baschet, le régime d'historicité à venir, après le présentisme, doit pouvoir laisser la place à des configurations multiples, pour à la fois « défaire le temps linéaire du continuum historiciste, sans pour autant contribuer à l'effacement de toute conscience historique »²¹⁷. Une autre image forte des zapatistes me semble bien illustrer cette pensée, c'est le sablier.

*[...] parce qu'il permet d'observer tous les grains de sable à la fois, ceux qui attendent leur tour et ceux qui sont déjà tombés. Plutôt que d'isoler l'instant présent, il invite à se préoccuper à la fois du « temps écoulé » et du « temps qui vient » qui, ensemble, donnent sens à ce qui advient maintenant*²¹⁸.

La multiplicité des temps ramène à la multiplicité des rythmes humains, aspect qui m'intéresse tout particulièrement et qui fera l'objet d'un travail plus approfondi dans les liens qui peuvent alors s'opérer avec la pratique de la musique²¹⁹. Face à l'accélération temporelle qui peut rendre difficile l'ouverture du temps qu'il défend, Baschet avance que la lenteur n'est pas la seule

²¹⁶ J. BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, ed. La découverte, 2018, p. 217

²¹⁷ *Ibid.*, p. 234.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 236.

²¹⁹ Dans le chapitre 5 de ce travail, sur les temporalités de la musique. Notamment à partir de Roland Barthes, *Comment vivre ensemble : simulations romanesques de quelques espaces quotidiens. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*, ed par C. COSTE, ed Seuil, Paris, 2002, et de Pascal Michon, *Les rythmes du politique. Démocratie et capitalisme mondialisé*, Les prairies ordinaires, Paris, 2007).

option, et qu'il est davantage nécessaire d'admettre « la libération d'une multiplicité de vitesses et de rythmes »²²⁰. Si la vitesse est promue par certaines personnes, s'ils souhaitent faire toujours plus de choses plus rapidement, cela est possible, seulement si ce rythme qui leur est propre (comme tout rythme) n'est pas imposé à autrui. Il faut reconnaître la polyrythmie qui compose notre monde de manière essentielle, pour enfin « expérimenter une multiplicité rythmique sans hiérarchie et sans imposition, au sein de laquelle les rythmes singuliers et hétérogènes seraient à la fois attentifs à s'accorder autant qu'il est possible et capables de retirer quelque regain de puissance et de créativité de leurs décalages et leurs déséquilibres. On pourra en dire de même de la nécessaire recherche d'un agencement équilibré entre les rythmes personnels et les rythmes propres à la vie collective : là aussi, il s'agit à la fois de cultiver le souci de se *concerter* et l'art de tirer parti de ce qui *déconcerte* »²²¹.

L'utilisation d'un vocabulaire commun à celui de la musique - le concert - ne peut que faire écho à ma recherche, qui entend travailler comment la musique peut venir bouleverser notre perception du temps, et justement permettre de prendre en compte les rythmes propres à chacun.

Baschet propose donc d'accepter, ou plutôt d'assumer, une transformation radicale, qui ouvrirait un futur inspiré des faits de l'histoire, sans les prendre pour des certitudes, ni prôner une rupture nécessaire. Les mémoires sont multiples, les rythmes sont multiples, et c'est cette multiplicité qui pourra réaliser une réalité nouvelle inspirée des rêves du passé, mais qui ne sera pourtant jamais achevée. En conclusion, « On peut oeuvrer à combiner l'urgence de l'agir maintenant, la lente durée des processus de préparation et de construction, et l'anticipation, utopique et stratégique, de ce qui n'est pas encore »²²².

²²⁰ J. BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, ed. La découverte, 2018, p. 179.

²²¹ *Ibid.*, pp. 180-181.

²²² *Ibid.*, p. 314.

3. 2. b - Les potentiels du temps

Si le futur était ce qui sera, suivant les scripts émancipateurs et les utopies passées, l'avenir dont nous parlons est tout ce qui peut arriver; tout ce qui pourrait être, tout ce qui serait²²³ ...

Pour les deux curateurs et théoriciens de l'art Aliocha Imhoff et Kantuta Quiros, et l'écrivain Camille de Toledo, il s'agit désormais de penser les potentiels, de remplacer un « je préférerais ne pas » par un « je pourrais »²²⁴. La négativité est omniprésente, comme si elle ne pouvait pas être débordée. Mais ils s'interrogent sur la manière de travailler le passé pour le rouvrir au futur inaccompli, par un travail qui s'étendrait sur un temps long permettant de retrouver ces possibilités, ces potentiels. Leur ouvrage essaie de collecter des indices qui indiqueraient une possibilité d'une bascule, de dépasser ce régime présentiste²²⁵, en trouvant des salves d'avenir dans des travaux d'artistes ou des mouvements politiques. L'impression qu'on a commencé à basculer est l'idée défendue dans ce livre, et les auteurs font une proposition, celle de penser un nouveau régime d'historicité, qui serait basé sur la potentialité. Il s'agit de considérer que toutes les fictions sont déjà là et habitent le monde pleinement, et de se défaire du fatalisme du réel par les potentiels du temps exprimés à travers l'art, la littérature, la poésie. Ils souhaitent se repositionner dans le temps comme transmetteurs de ces potentialités, pour guérir de la déception par un travail mené en commun. Ils adoptent un rapport potentiel à nos vies, à ce que nous pourrions être, « afin de lire la réalité non à partir de ses finitudes, mais de ses potentialités, afin d'organiser nos calculs, nos consultations expertes selon le terme de ces potentialités »²²⁶.

Dans le champ de l'art, les trois auteurs recensent des démarches qui montrent l'émergence d'une « cartographie des temps possibles et des possibilités du temps »²²⁷. Ils souhaitent faire entendre la nouvelle pulsation qui « tambourine dans les veines de notre présent »²²⁸, et cherchent

²²³ A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO, *Les potentiels du temps*, ed. Manuella, 2016, pp. 96-97.

²²⁴ Aliocha Imhoff, Kantuta Quiros et Camille de Toledo, entretien réalisé par Sylvain Bourmeau, *Le temps des possibles*, La Suite dans les idées, Emission France Culture du 29/10/2016. Ils sont invités pour la sortie de leur ouvrage manifeste esthétique et poétique *Les potentiels du temps*.

²²⁵ Ils reprennent les termes de François Hartog.

²²⁶ A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO, *op. cit.*, p. 13.

²²⁷ *Ibid.*, p. 99.

²²⁸ *Ibid.*, p. 89.

des indices d'un nouveau régime potentiel dans l'art, notamment dans des performances qui pensent d'autres systèmes des temps, en invitant à étendre ces potentiels dans l'ensemble de la société, en mettant en lumière des temps qui sortent de l'obscurité, des temps qui se préparent. Ils abordent notamment le thème de la fiction, qui est envisagée comme une « expérimentation des possibles », sans pour autant constituer un « monde »²²⁹. Ils refusent en effet l'expression de « mondes possibles », qui désignerait des mondes qui seraient déjà là, montrant une marche à suivre, comme dans presque toutes les révolutions antérieures. Les possibles doivent faire partie de notre monde, non d'un monde distinct. Ils cherchent donc à expérimenter la fiction en rapport à notre propre expérience, nos propres connaissances, car « la fiction, la littérature, la pensée sont dans le monde et viennent possibiliser notre expérience réelle »²³⁰. La fiction permet d'expérimenter des possibles, non pas d'expérimenter des mondes possibles, mais de rendre un avenir possible dans notre monde, d'en faire une expérience réelle. Les récits du futur peuvent alors être considérés comme des possibilités.

Il s'agit donc d'imaginer un futur qui est infini par rapport au présent que nous sommes en train de vivre, qui n'est pas réductible à une seule expérience et qui ne peut pas être anticipé en devinant à l'avance ce qui va advenir. Cela revient à imaginer ce qui n'est *pas encore* là. Ils critiquent d'ailleurs une utilisation du temps par les instances de pouvoir qui le rendent uniforme en citant Hartmut Rosa, « le fait de savoir qui définit le rythme, la durée, le tempo, l'ordre de succession et la synchronisation des événements et des activités est l'arène où se jouent les conflits d'intérêts et la lutte pour le pouvoir. La chronopolitique est donc une composante centrale de toute forme de souveraineté »²³¹.

²²⁹ A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO, *op. cit.*, p. 116.

²³⁰ *Ibid.*, p. 116.

²³¹ H. ROSA, *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, 2010, p. 26, cité in A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO, *Les potentiels du temps*, ed. Manuella, 2016, p. 87.

Invitation au Parlement des temps

Des opérations de réduction sont reconduites aujourd'hui, encore une fois, sous les traits d'un avatar nouveau : l'illusion d'une simultanéité globale, d'un temps global - celui de la mondialisation comme fiction temporelle de la synchronie - qui agit comme un masque homogénéisant les différentes réalités temporelles qu'il embrasse. Le monde dont nous héritons est pourtant disloqué, désappointé, un contemporain globalisé qui superpose des temps désarticulés. Nous voyons, plutôt, dans cette disjonction des temps, de l'histoire et du monde une chance. La possibilité de multitemporalités, de polychromies radicales.

Le régime potentiel convie tous les acteurs de notre « casting » au parlement des temps. A cette heure matutinale, dans le parlement encore désert, Walter Benjamin est déjà assis, seul, et nous tourne le dos. Tous les acteurs de notre casting arrivent peu à peu. La jeune garde accélérationniste devrait venir bien plus tard, turbulente, pleine de panache, elle qui se propose sans sourciller de demander le futur, l'automation complète, qui pense que nous ne pouvons pas le faire sans renégocier la « modernité » elle-même. Tous les autres acteurs de notre casting sont là. Même ceux que l'on n'attendait plus, ceux qui se dérobaient, ceux qui refusaient d'être historicisme, ceux qui criaient qu'ils ne pouvaient pas entrer dans les catégories de l'histoire-science, dans le temps mécanique et vide des horloges. Ceux des temps indigènes, ceux des temps travestis des chronopolitiques queer, ceux des trous de ver de l'afrofuturisme. Ils sont là ou ont envoyé leurs traducteurs.

Dans notre parlement se joue l'articulation, la négociation de ces multiples imaginaires temporels. Les représentants de ce parlement sont appelés des diplomates. Leur rôle est double, représenter une vision aussi bien que se faire traducteurs entre des temporalités disjointes. Une négociation qui permet l'expression de conflits, de disjonctions, tout en préservant la possibilité d'un commun, d'un temps commun. Notre parlement est cette machine abstraite, collective, de traduction temporelle, une médiation entre passé, présent et avenir, afin qu'advienne un gouvernement différentiel des temps, une manière de gouverner le temps qui articulerait ces multiplicités sans les réduire à l'identique, de reconnaître ces pluriversalités temporelles sans renoncer au commun. Les diplomates et traducteurs de temps exacerbent contradictions, litiges entre ces temps « out of joint » mais gardent l'horizon, l'histoire d'un monde commun.

Le gouvernement des temps s'est réuni le 28 mai 2016 à Leipzig, pour négocier le prochain régime d'historicité. Il rassemblait des poètes, des artistes et des philosophes.

A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO, *Les potentiels du temps*, ed. Manuella, 2016, pp. 134-135.

3. 2. c - La résonance

L'expérience de la madeleine de Proust citée précédemment est reprise comme un exemple de *résonance* par Hartmut Rosa²³². En réponse à son concept d'accélération, il ne propose pas la décélération, mais la résonance, qui permet selon lui de diminuer les effets de l'accélération. Dans ses ouvrages précédents, Rosa développait le concept d'accélération, dénonçant le fait que notre société semble devoir croître et accélérer en permanence, ce qui se répercute dans notre vie et dans notre rapport au monde²³³. Nous agissons le plus souvent sous la pression du temps, et nous devons accomplir toujours plus de choses le vite possible pour atteindre des objectifs, pour cocher toutes les cases dans la liste des tâches que nous avons à faire, ce qui nous dépasse dans la conduite même de nos vies. A la suite de ce travail, il souhaitait trouver ce qui fait que l'on peut malgré tout se sentir en sécurité dans le monde, et à partir de l'idée de la responsabilité des relations, il a élaboré le concept de résonance entre soi et les autres, et le monde²³⁴. La discussion est pour Rosa la forme élémentaire de la résonance, car elle consiste à discuter avec quelqu'un avec qui nous ne sommes pas forcément d'accord, à qui nous répondons avec notre propre voix, et cet échange sera source de transformation pour l'un et pour l'autre, dans le geste de la rencontre. L'élément fondamental de la résonance est l'écoute, c'est-à-dire écouter ce qui est là et y répondre, sans volonté de maîtrise, ni de possession. Il s'agit en fait de penser notre rapport au monde, pas seulement entre sujets, la résonance pouvant nous lier à des objets, à un paysage, à un morceau de musique. La réalité quotidienne est telle que nous n'avons plus le temps d'écouter quoi que ce soit. Et même si la résonance a par là une teneur musicale, elle n'est pas réservée à des moments esthétiques, et peut - ou plutôt doit - être transposée à notre vie quotidienne. C'est avant tout une expérience physique, avant d'être intellectuelle, c'est être touché par quelque chose, ou par quelqu'un et y répondre. Mais pour cela, il faut se laisser happer par ce qui nous appelle, se rendre vulnérable à la résonance, sans savoir ce qui va en ressortir, et de quelle manière nous allons en être transformé. La sphère de l'art reste tout de même pour Rosa la forme de résonance qui contient le plus de force dans notre société.

²³² H. ROSA, *Résonance, une sociologie de la relation au monde*, La Découverte, 2018, pp. 103-104.

²³³ H. ROSA, *Accélération : une critique sociale du temps*, La Découverte, 2010, 486 pages.
et H. ROSA, *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*, La Découverte, 2012, 157 pages.

²³⁴ *Profession philosophe: Hartmut Rosa, philosophe de la résonance*, Les Chemins de la philosophie, Emission France Culture du 28/09/2018, entretien réalisé par Adèle Van Reeth.

Ce qui attire l'homme moderne dans les musées, les cinémas, les salles de concert et les opéras, ce qui l'incite à lire des romans, des poèmes et des pièces de théâtre comme si sa vie en dépendait, c'est le fait qu'il peut alors entretenir et expérimenter, du moins pathiquement, des formes très différentes de relations au monde - la solitude et l'abandon, la mélancolie, l'attachement, l'exaltation, la fureur et la colère, la haine et l'amour - sur le mode de l'exploration et du jeu au cours desquels son propre rapport au monde est canalisé et modifié.

La résonance esthétique devient ainsi un champs d'expérimentation où se pratique l'assimilation de différents modèles de relation au monde²³⁵.

Cet argument me semble plus fort que le fait que l'oeuvre d'art a la capacité de « toucher son destinataire », ou encore que l'artiste doit être animé par « le souffle de l'art », ce que Rosa développe aussi dans la partie consacrée à « La force de l'art »²³⁶. La possibilité offerte par l'art d'ouvrir des imaginaires me paraît concrète, et pouvant être source d'expériences en tant que *Erfahrungen*, que dévoilements²³⁷. Mais la conviction de Rosa est que nous ne devons plus nous concentrer sur les arguments, et que les émotions doivent être à la base de notre pensée. Le souffle de l'art, qui décrit l'émotion ressentie face à une oeuvre relève selon moi davantage de l'expérience personnelle, mais reste difficile à appréhender avec le langage, et donc à tenir comme un argument. Pour Rosa, la résonance permet de penser comment nous devenons ce que nous sommes. La réponse ne se trouve pas seulement en soi-même, mais aussi dans ce par quoi on se laisse toucher, émouvoir, elle dépend du lien que nous construisons avec le monde. La résonance n'est pas un rapport en continu avec le monde, elle survient dans des expériences momentanées, qui permettent de se repositionner dans le monde, et d'éviter des relations réifiantes et aliénées.

Il pense cette résonance bien au-delà de l'art, car nous pouvons entrer en relation avec tout ce qui compose notre monde. Nos expériences personnelles ne sont pas indépendantes de notre époque, nous sommes le produit de notre société, et notre relation au monde dépend des conditions sociales dans lesquelles nous vivons. En effet, notre société repose sur l'accroissement perpétuel d'accélération, ce qu'il appelle la « stabilisation dynamique » ce qui se répercute nécessairement sur la manière dont notre propre vie se déroule et sur notre propre relation au monde. La mission du philosophe, selon Rosa - qui est aussi sociologue et qui utilise autant la philosophie que la

²³⁵ H. ROSA, *Résonance, une sociologie de la relation au monde*, ed. La Découverte, 2018, p. 327.

²³⁶ *Ibid.*, pp. 320 - 339.

²³⁷ C'est d'ailleurs ce qui est exposé dans *Les potentiels du temps*, de A. IMHOFF, K. QUIROS et C. de TOLEDO.

sociologie pour répondre aux questions qu'il se pose - c'est d'explorer la relation entre notre expérience personnelle, ce que les institutions font de nous, et la façon dont on est au monde.

*

* *

Cette manière d'être au monde, ce désir de s'échapper d'une organisation temporelle qui nous contraint et nous dépasse, c'est ce que je souhaite interroger maintenant, dans un chapitre consacré dans une première section à l'idée d'un « temps pour soi ». Sera d'abord développée une réflexion sur l'émancipation et notre rapport au temps, puis un travail sur la pensée de « l'éthique de soi », qui permet de percevoir toutes les dimensions extraordinaires de notre quotidien, qui peuvent être atteintes par des pratiques qui, justement, demandent du temps. Les temporalités de la musique seront abordées dans la deuxième section.

Chapitre 5.

Les temporalités de la musique

1. Du temps pour soi

1. 1. Temps et émancipation

Notre rapport au temps est considéré comme un véritable vecteur d'émancipation, qui peut être travaillé par différentes pratiques, dont la musique qui sera l'outil privilégié. Dans ce cinquième chapitre, « Du temps pour soi », je vais d'abord penser le rapport entre *temps* et *émancipation*, cerner pourquoi la nécessité de prendre du temps pour soi s'impose, et présenter la pratique musicale comme permettant de vivre d'autres temporalités.

1. 1. a - Le temps que nous vivons

Jérôme Baschet choisit le terme de capitalisme pour décrire notre époque, car sans nommer avec précision l'ensemble des tendances et dérives qu'il contient, il permet justement de désigner largement des rapports de domination multiples, donc de rassembler différents sujets et formes de luttes car chacun peut s'y reconnaître.

Ce terme est susceptible de mobiliser un fort potentiel critique, car il permet de nommer la réalité selon une logique distincte de celle par laquelle cette réalité même tente de s'imposer à tous. Ses détracteurs ont beau jeu de dénoncer une terminologie réductrice, opérant une abusive unification de la réalité. Ils font mine d'ignorer qu'une véritable analyse des dynamiques du capitalisme (qui est une forme d'organisation sociale et pas seulement un système économique) se doit d'en faire apparaître la complexité, les contradictions et les mutations incessantes. Il n'empêche que ce terme, associé aux analyses critiques nécessaires, possède la redoutable efficacité de désigner les logiques dominantes (mais ni absolues ni uniques) qui s'imposent dans tous les champs de notre

*réalité présente. En donnant un nom commun à ce qui est rejeté, le terme peut constituer un terrain de rassemblement de luttes multiples*²³⁸.

Le monde capitaliste s'impose à nous comme si nous n'avions pas le choix, comme s'il s'agissait de la meilleure organisation possible pour le monde dans lequel nous vivons actuellement, objectivement. Mais ce n'est pas une orientation neutre, au contraire, le capitalisme est une idéologie dominante qui se présente comme inhérente à notre société. Alfred Sauvy (1898 - 1990) économiste, et démographe qui s'est notamment opposé à la semaine de 40h sous le gouvernement de Léon Blum, présentait déjà le capitalisme comme la seule solution viable, « Si le capitalisme subsiste en dépit de ses imperfections et de ses injustices, c'est parce qu'il n'y a pas de remplaçant présentable »²³⁹. Beaucoup plus récemment, alors qu'il est encore ministre de l'économie sous François Hollande, Emmanuel Macron revendique cette recherche d'accumulation de capitaux privés qui caractérise ce système, « Il faut des jeunes qui aient envie de devenir milliardaires »²⁴⁰, confie-t-il en 2015.

« Le capitalisme est un état du monde et un état de l'âme » écrivait Franz Kafka. À ce temps dans lequel nous vivons, nous n'y sommes pas extérieurs, ni seulement observateurs. Jacques Rancière retient lui aussi le terme de capitalisme dans sa conversation avec Eric Hazan. Selon lui, nous sommes englobés dans ce monde, « et surtout, le capitalisme est plus qu'un pouvoir, c'est un monde, et c'est le monde au sein duquel nous vivons »²⁴¹. Ce n'est pas seulement un terme qui permet de retranscrire des rapports de production, car ce fonctionnement a des effets sur la société elle-même, et donc sur les êtres humains qui font partie de cette société, sur les rapports qu'ils entretiennent avec le monde et avec les autres. Jacques Rancière parle de « milieu »²⁴², dont la logique « requiert nos corps et nos pensées, transforme notre environnement et notre mode de vie »²⁴³.

²³⁸ J. BASCHET, *Adieux au capitalisme, Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, ed La Découverte, 2016, p. 9.

²³⁹ A. SAUVY, *Mythologie de notre temps*, ed. Payot, Paris, 1965.

²⁴⁰ Entretien d'Emmanuel Macron aux Echos le 7 janvier 2015.

²⁴¹ J. RANCIERE, *En quel temps vivons-nous ? Conversation avec Eric Hazan*, ed. La Fabrique, 2018, p. 54.

²⁴² Une étude du milieu comme l'environnement qui agit sur nous autant que nous agissons sur lui sera menée dans le chapitre VI de ce travail, autour de l'expérience du *Jeu d'orchestre*, pratique orchestrale en détention, notamment à travers l'étude de l'ouvrage d'Augustin Berque, *Écoumène* (2000), Éditions Belin, Paris, 2009.

²⁴³ J.RANCIERE, *op. cit.*, p. 55.

Le capitalisme n'est pas une forteresse en face de laquelle nous nous trouverions, il n'est pas simplement une force qu'on subit, il est un milieu dans lequel nous vivons : un milieu qui détermine le type normal des choses auxquelles nous avons affaire, des actes et des comportements par lesquels nous nous rapportons à elles, des relations dans lesquelles nous entrons les uns avec les autres²⁴⁴.

1. 1. b - Créer des écarts

Pour pouvoir imaginer d'autres possibles, Jacques Rancière propose d'abord de vivre autrement dans le monde, de questionner notre rapport aux espaces et au temps, pour « creuser des trous », « creuser des écarts ».

Dans ce milieu enveloppant, on essaie de creuser des trous, de les aménager et de les élargir, plutôt que d'assembler des armées pour la bataille. Ces trous sont de natures très diverses : il y a des organisations de lutte et des combats contre les offensives de l'ennemi, sous les diverses formes évoquées plus haut ; il y a des lieux symboliquement occupés appelant des moments de fraternité mais aussi des tentatives d'organisation collective de la vie matérielle ; il y a des amitiés informelles et des réseaux de circulation de la pensée, mais aussi des coopératives de production, des tentatives de communauté, des formes d'entraide diverses, des modes de circulation de l'information et des savoirs qui, de diverses manières, font que l'on vit, au sein du monde organisé par la domination, d'une manière qui échappe à ses règles d'usage²⁴⁵...

L'émancipation, cela a toujours été une manière de créer au sein de l'ordre normal du temps un temps autre, une manière différente d'habiter le monde sensible en commun. Cela a toujours été une manière de vivre au présent dans un autre monde autant – sinon plus – que de préparer un monde à venir. On ne travaille pas pour l'avenir, on travaille pour creuser un écart, un sillon tracé dans le présent, pour intensifier l'expérience d'une autre manière d'être²⁴⁶.

²⁴⁴ J.RANCIERE, *op. cit.*, pp. 63-64.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 65.

²⁴⁶ *Ibid.*, pp. 31-32.

L'émancipation peut être vécue comme la création de lieux à part. Nous vivons dans un monde avec un fonctionnement dominant qui peut porter plusieurs noms, celui de capitaliste a été retenu dans ce travail. Rancière encourage les initiatives qui consistent à créer d'autres espaces et d'autres temporalités à l'intérieur de ce monde. Il prend l'exemple de l'occupation des places, et du mouvement *Nuit debout* en France, dont le mode d'action passait par l'occupation de places publiques au centre des villes au printemps 2016. Nuit debout avait été précédé par différents mouvements de contestations, notamment le mouvement des Indignés en Espagne qui empruntent leur nom au titre du manifeste *Indignez-vous !* de Stéphane Hessel²⁴⁷, et qui ont occupé la Puerta Del Sol de Madrid à partir de mai 2011. Ce mouvement a notamment posé les modalités d'un débat possible entre des milliers de personnes, modalités qui seront reprises pendant les assemblées organisées sur les places françaises cinq ans plus tard. On peut également citer Occupy Wall Street qui démarre à New-York en septembre 2011, puis s'étend à l'ensemble des Etats-Unis, et dont le slogan « Ce que nous avons tous en commun, c'est que nous sommes les 99% qui ne tolèrent plus l'avidité et la corruption des 1% restant. » dénonce les écarts de richesse grandissants.

Pour Rancière, ces différents mouvements défendent différentes causes, cumulent différentes revendications, et ce n'est pas cela qui crée du commun, « c'est plutôt l'occupation elle-même, comme opposition entre des espaces et des temps, qui constituait un être-ensemble commun, non pas en universalisant les luttes partielles mais en réaffirmant le refus global d'un monde global qui les traverse également »²⁴⁸.

La *Zone à défendre* de Notre-Dame des Landes, la ZAD (cet acronyme reprend l'intitulé officiel de « Zone d'aménagement différé ») est un autre exemple frappant de création d'un nouveau lieu répondant à d'autres temporalités²⁴⁹. Dans cette commune de Loire-Atlantique, un projet très controversé de construction d'aéroport prévu depuis 1967 a entraîné l'installation sur le terrain en 2007 de gens hostiles à sa réalisation qui entendaient ralentir sa mise en oeuvre par leur simple présence. C'est une forme de mobilisation qui implique l'occupation permanente du site. Les opposants ont des profils multiples, parfois ils agissent dans un souci de lutte altermondialiste pour une autre organisation du monde moins centrée sur l'économie, parfois ce sont des voisins du

²⁴⁷ S. HESSEL, *Indignez-vous !*, ed. Indigène, collection Ceux qui marchent contre le vent, Montpellier, 2010, 32 pages.

²⁴⁸ J. RANCIERE, *En quel temps vivons-nous ? Conversation avec Eric Hazan*, ed. La Fabrique, 2018, p. 40.

²⁴⁹ Et avant la ZAD de Notre-Dame-des-Landes, il y avait eu le Larzac en 1973 : des milliers de personnes se sont installées sur un haut plateau du Massif central répondant à l'appel de 103 agriculteurs menacés d'expulsion par un projet d'extension d'un camp d'entraînement militaire.

terrain mécontents, ou encore des défenseurs du bocage et de la diversité de sa faune et de sa flore. Ce sont tout à la fois « des écologistes antinucléaires, des nihilistes “antisystème”, des intellectuels autonomes anticapitalistes, des paysans de type Confédération paysanne, des féministes radicales... C’est vraiment une constellation, d’autant plus difficile à dessiner que toute figure emblématique qui résumerait le mouvement est rejetée »²⁵⁰.

La ZAD est un lieu où se réinvente une autre forme de vie en collectif, une volonté d’émancipation par l’expérimentation où les hectares de terre cultivée ont été arrachés à Vinci et à son aéroport, où ont été construits un moulin, une épicerie, une bibliothèque. Erik Olin Wright, sociologue et professeur de sociologie à l’université du Wisconsin, parle d’ « utopies réelles »²⁵¹. Selon lui, la transformation de nos sociétés ne passera ni par des réformes, ni par une révolution venue d’en haut²⁵², mais par les actions d’hommes et de femmes qui proposent d’autres formes de vie.

Malgré l’abandon du projet de construction de l’aéroport, la ZAD de Notre-Dame-des-Landes a été évacuée violemment sous le gouvernement d’Edouard Philippe à la fin de la trêve hivernale le lundi 9 avril 2018. Depuis, des soutiens de la ZAD ont lancé un fond de dotation pour permettre à ceux qui le souhaitent de continuer cette expérience de vie en commun respectueuse de l’environnement en rachetant des terres et bâtiments appartenant à l’Etat sur la zone.

Créer d’autres formes de vie en commun, c’est imaginer une nouvelle manière d’occuper des espaces, et laisser la place à d’autres temporalités. Il y a là l’idée d’une émancipation, mais surtout d’une pratique de l’émancipation. Rancière parle d’ailleurs d’un « geste », qui n’aurait d’autres fins que lui-même, sorti de la temporalité de l’efficacité.

*La révolution concerne le monde perçu et sensible, elle concerne les gestes de tous les jours et la manière dont les êtres s’y rapportent les uns aux autres ; elle implique que ces gestes et ces rapports aient leur fin en eux-mêmes et non plus en une utilité extérieure, tel est le cœur esthétique de l’idée marxiste du communisme et de la révolution*²⁵³.

²⁵⁰ G. PRUVOST, *La ZAD de Notre-Dame-des-Landes rend visible toute une palette de modes de vie*, entretien avec Catherine Vincent, publié sur le site du Monde, le 18/01/2018.

²⁵¹ E. OLIN WRIGH, *Utopies réelles*, ed. La découverte, collection L’horizon des possibles, 2017.

²⁵² Erik Olin Wright, invité de Sylvain Bourmeau, « La suite dans les idées », Emission France Culture du 14/10/2017.

²⁵³ J. RANCIERE, *En quel temps vivons-nous ? Conversation avec Eric Hazan*, ed. La Fabrique, 2018, p. 45.

Cette idée d'une pratique de l'émancipation fait écho aux « techniques de l'ordinaire » présentées par Daniele Lorenzini notamment à partir des travaux de Michel Foucault : « Exercer son individualité signifie donc avoir le courage d'assumer sa propre manière de vivre comme l'objet d'un travail de transformation visant à trouver sa propre voix et à se perfectionner sans cesse »²⁵⁴. C'est ce qui va être travaillé à présent.

1. 2. Ethique de soi

Pour Daniele Lorenzini, philosophe italien, l'éthique de soi ce sont toutes les dimensions de notre existence de tous les jours que nous avons sous les yeux, mais que nous ne percevons d'habitude pas²⁵⁵. Stanley Cavell le formule comme l'idéal « d'un état prochain de la société, non réalisé mais réalisable, présent à l'intérieur de celui-ci »²⁵⁶.

Dans son ouvrage²⁵⁷, Lorenzini confronte les pensées de trois philosophes du XXème siècle, Michel Foucault, Pierre Hadot et Stanley Cavell. L'extraordinaire ne s'oppose pas à l'ordinaire de nos vies quotidiennes, il est contenu à l'intérieur et peut être révélé par certaines pratiques. Un perfectionnement de soi est défendu par ces trois auteurs, mais s'il y a une éthique de soi, c'est pour aller vers une dimension collective, une critique voire un changement de notre société telle qu'elle est, une politique du nous.

1. 2. a - Le courage d'être soi et la désobéissance civile

²⁵⁴ D. LORENZINI, *Ethique et politique de soi : Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*, ed Vrin, 2015, p. 199.

²⁵⁵ Daniele Lorenzini, entretien réalisé par Adèle Von Reeth, *Les nouveaux chemins de la connaissance*, Emission France Culture du 08/01/2016.

²⁵⁶ S. CAVELL, *Philosophie des salles obscures. Lettres pédagogiques sur un registre de la vie morale* (2004), trad. fr. É. Domenach, N. Ferron et M. Girel, Paris, Flammarion, 2011, p. 172.

²⁵⁷ D. LORENZINI, *op. cit.*, 270 pages.

Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir [...]. Mais qu'est-ce donc que la philosophie aujourd'hui – je veux dire l'activité philosophique – si elle n'est pas le travail critique de la pensée sur elle-même ? Et si elle ne consiste pas, au lieu de légitimer ce qu'on sait déjà, à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement²⁵⁸ ?

Michel Foucault est un philosophe qui a beaucoup travaillé sur les marges de la société, et sur des sujets qui étaient jusqu'alors délaissés par la philosophie, comme la folie que l'on cache et que l'on enferme, sujet de sa thèse de doctorat publiée sous le titre de *Histoire de la folie à l'âge classique*²⁵⁹ en 1972. Sa recherche philosophique est complètement mêlée à sa vie et à ses actions, en témoigne par exemple la création du Groupe d'information sur les prisons en 1971, qui vise à alerter l'opinion publique sur les conditions de détention, et qui sera suivie par la publication de *Surveiller et punir* en 1975, sur l'émergence de la société disciplinaire qui instaure un contrôle complet des individus qui la composent. Le pouvoir a l'air de disparaître, il ne s'exerce plus a priori avec force comme lors des exécutions publiques. Mais il existe sous de multiples formes nouvelles, plus invisibles comme la surveillance excessive, ou encore la pression de la consommation à outrance. A l'ère du numérique, ces tendances sont exacerbées par tous les algorithmes de profilage. Foucault parle de « société panoptique », qui cherche à produire des corps dociles obéissants et utiles, dès l'école, et dont la prison est la forme la plus évidente, « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? »²⁶⁰.

« La vie est devenue maintenant, à partir du XVIIIème siècle, un objet de pouvoir »²⁶¹, dit-il peu de temps après dans une Conférence en 1976. Les corps sont rendus dociles par des normes sociales qui leur préexistent. A l'idée du biopouvoir, qui est l'« idée du basculement du pouvoir et de l'économie politique vers le corps et ce qu'il peut produire : le capitalisme c'est du biopouvoir »²⁶², Foucault ajoute celle de biopolitique. Il ne s'agit plus seulement de faire en sorte que les sujets adhèrent à un système économique qui leur est extérieur et contribuent à sa prospérité.

²⁵⁸ M. FOUCAULT, *Histoire de la sexualité II : L'usage des plaisirs*, Gallimard, 1984, pp.15-16.

²⁵⁹ M. FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique*, ed. Gallimard, 1972.

²⁶⁰ M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, ed. Gallimard, 1975, reed. 1993, p. 264.

²⁶¹ M. FOUCAULT, *Conférence 1976* repris in *Dits et écrits*, II., ed. Gallimard, 2001, p. 1013.

²⁶² F. WORMS (propos recueillis par Sven Orteli), *Foucault, Le courage d'être soi*, Philosophie magazine hors série N°36, février 2018, p. 45.

Les sujets sont des corps, pris dans un système qui les dépasse, sur lequel ils n'ont plus de prise car ils en font partie, ils le constituent malgré eux. C'est l'idée que défend également Cynthia Fleury dans *Les Irremplaçables*, même si elle la nomme différemment et ne reprend pas le terme de Foucault. Mais le constat est là : le système capitaliste, qui se veut toujours plus efficace au sens de rentable, ne laisse pas le temps de penser par soi-même, du moins il fait croire que ce manque de temps est une fatalité.

Si l'exploitation capitaliste génère si peu de révolte, ce n'est pas parce qu'elle ne suscite pas de polémique, voire de rejets. Mais parce qu'elle capte, plus encore que les richesses, l'attention des individus. Les individus sont distraits, divertis au sens pascalien, ils sont occupés, pleinement occupés à ne pas penser car la non - pensée est une jouissance. « La réussite du capital [...] tient [...] à ceci qu'il réussit chaque jour, pour chacun, à transformer "le temps presse" en "je n'ai pas le temps". Si les sujets [...] ne sont pas dans la lutte [...] c'est avant tout parce qu'ils n'ont pas le temps de la mener »²⁶³. Du moins en sont-ils convaincus²⁶⁴.

A la fin de sa vie, Foucault se tourne vers l'Antiquité, et aspire à une philosophie qui permette de se fixer des règles de conduite, de se transformer soi-même, de se soucier de soi : « voilà ce que j'ai essayé de reconstituer : la formation et le développement d'une pratique de soi qui a pour objectif de se constituer soi-même comme l'ouvrier de la beauté de sa propre vie »²⁶⁵. Il s'agit pour Foucault de se façonner librement en tant que sujet, sans être contraint par le pouvoir. Il va encore plus loin, avec la parrêsia, le dire-vrai, qui consiste à assumer ses convictions face à n'importe quelle situation. Il s'appuie notamment sur un texte de Plutarque dans son oeuvre *Les Vies parallèles*²⁶⁶, qui raconte la visite de Platon, invité par son disciple Dion, au tyran de Siracuse, Denys.

La parrêsia est à chercher du côté de l'effet que son propre dire-vrai peut produire sur le locuteur; de l'effet de retour que le dire-vrai peut produire sur le locuteur à partir de l'effet qu'il produit sur l'interlocuteur. Autrement dit, dire vrai en présence de Denys le tyran qui

²⁶³ B. ASPE, 2013, cité in Yves Citton (dir.), *L'Économie de l'attention, nouvel horizon du capitalisme ?*; ed. la Découverte, 2014.

²⁶⁴ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, ed. Gallimard, 2015, p. 103.

²⁶⁵ M. FOUCAULT, *Entretien*, 1984, repris in *Dits et écrits*, II, p. 1490.

²⁶⁶ PLUTARQUE, *Les Vies parallèles*, texte composé entre 100 et 120, traduction d'Anne-Marie Ozanam (édition publiée sous la direction de François Hartog, annotée par Claude Mossé, Jean-Marie Pailler et Robert Sablayrolles, suivie d'un « Dictionnaire Plutarque » sous la direction de Pascal Payen), Paris, Gallimard, coll. Quarto, 2001.

se met en colère, c'est ouvrir pour celui qui dit vrai un certain espace de risque, c'est ouvrir un danger [...] On a là, si vous voulez - et c'est pourquoi je prends cette scène comme une scène matricielle, exemplaire pour la parrêsia -, le point où les sujets entreprennent volontairement de dire vrai, en acceptant volontairement et explicitement que ce dire-vrai pourrait leur coûter leur propre existence. [...] les parrêsias sont ceux qui entreprennent de dire le vrai à un prix non déterminé, qui peut aller jusqu'à leur propre mort²⁶⁷.

Denys est un tyran, et Dion, homme politique faisant partie de sa cour, y invite Platon afin de le conseiller. Par une intervention philosophique, il espère soit influencer Dion, soit le renverser, tout en sachant qu'il prend de grands risques à parler ouvertement au tyran. La parrêsia, c'est donc « la franchise, la liberté, l'ouverture, qui font qu'on dit ce qu'on a à dire, comme on a envie de le dire, quand on a envie de le dire et dans la forme où l'on croit qu'il est nécessaire de le dire »²⁶⁸. Cela contient aussi une notion de danger, car cette parole honnête peut être mal reçue et engendrer des conséquences malheureuses sur sa propre vie.

Aujourd'hui, cela fait écho au traitement judiciaire d'exception réservé aux acteurs du mouvement des Gilets jaunes. Une tribune signée par cinquante-neuf avocats a été publiée sur franceinfo le 2 février 2019²⁶⁹, dans laquelle ils s'inquiètent de « la violation délibérée des droits de manifestants par des expulsions et délogeants totalement illicites et en ayant recours à la force publique », ainsi que du fait que durant les gardes à vue « des enquêteurs les ont dissuadés du recours à l'assistance d'un avocat en arguant que si l'avocat intervenait, ils seraient remis en liberté beaucoup plus tardivement ». La parole est muselée avant même d'être exprimée, il n'est plus possible de dire, et le droit essentiel à la défense, donc à une forme d'expression est lui aussi remis en cause. Les magistrats sont indépendants, mais la consigne de fermeté du gouvernement est largement suivie et les parutions immédiates et condamnations sont devenues monnaie courante²⁷⁰.

²⁶⁷ M. FOUCAULT, *Le Gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France. 1982-1983*, ed. Gallimard-Le Seuil, Paris, 2008, pp. 55-56.

²⁶⁸ M. FOUCAULT, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, ed. Gallimard-Le Seuil, Paris, 2001, p. 356.

²⁶⁹ Tribune en ligne : https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/droit-et-justice/tribune-une-soixantaine-d-avocats-denoncent-les-derives-dans-le-traitement-judiciaire-des-gilets-jaunes_3170679.html.

²⁷⁰ « 40% des Gilets jaunes déférés devant la justice, la plupart du temps au cours de procédures expéditives de comparutions immédiates, ont écopés de peines de prison ferme (soit 800 personnes, selon les chiffres du parquet communiqués fin mars 2019), et 313 mandats de dépôts ont été prononcés, pour des peines qui, selon les dispositions prévues par le Code pénal, seraient normalement aménagées. Ce qui conduit le Syndicat des Avocats de France (SAF) à dénoncer une justice d'exception, devenue le bras armé du maintien de l'ordre. » peut-on lire sur le site internet de France Inter : <https://www.franceinter.fr/emissions/comme-un-bruit-qui-court/comme-un-bruit-qui-court-15-juin-2019>.

Ces manières de faire typiques de la lutte antiterroriste - arrêter quelqu'un avant qu'il ne commette un méfait - sont actuellement déclinées avec les militants.

Pour exemple : malgré de nombreuses gardes à vue de plusieurs heures et l'incarcération de leur fils et beau-fils, Frédérique et Marie Vuillaume, engagés avec les Gilets Jaunes depuis le début du mouvement, ne veulent pas renoncer à leur combat, « Enfin le peuple se soulève, enfin les gens se réveillent, (...) Les injustices sociales, je suis comme beaucoup de monde, j'en ai marre, donc je lutte pour que les choses changent. Cette injustice qu'a subie mon fils oui, moi ça fait grandir ma colère, je suis encore bien plus révoltée qu'avant, mais hélas moi je suis sous contrôle judiciaire, et du coup j'ai plus le droit d'aller au centre ville le week-end, j'ai plus le droit d'aller dans certains quartiers de Besançon, et je passe au tribunal le 28 Juin. » témoigne Marie, et Frédéric de rajouter « Je ne comprends pas, j'ai 47 ans, je n'ai jamais fait une seule garde à vue de ma vie, jamais eu de problème avec la police et là ça ne s'arrête pas, c'est en cascade, donc il faut que ça se sache (...) Ils veulent absolument qu'on arrête mais on arrêtera pas, il faut qu'ils se le mettent dans la tête, tant qu'il n'y aura pas une réponse par rapport à notre misère sociale, on ne lâchera pas. C'est ça qu'ils me reprochent, d'y retourner tout le temps. D'être là quoi »²⁷¹.

Autre exemple : à l'Armada de Rouen en Juin 2019, un technicien du son a été renvoyé par son employeur pendant la manifestation maritime, pour avoir adressé la parole au ministre de l'intérieur Christophe Castaner en lui demandant d'avoir une pensée pour les éborgnés des manifestations. Ces réponses violentes à une parole qui se délie, qui s'affirme, qui conteste, attestent de la volonté de la faire taire car elle n'est pas considérée comme recevable, ou légitime, par le pouvoir en place.

A partir de ce détour par la parrêsia qui consiste à assumer ses convictions quelque en soit les conséquences, je reviens à l'idée exprimée par Foucault de dire-vrai également sur soi-même, et en quelque sorte de lier les actes à la parole. Si sa pensée vient d'être développée, il me semble nécessaire de présenter Pierre Hadot et Stanley Cavell avant de rendre lisible le travail de mise en relation de ces trois philosophes par Daniele Lorenzini.

²⁷¹ Marie et Frédéric Vuillaume, Emission France Inter Comme un bruit qui court, « Les Gilets Jaunes face à une justice d'exception », préparée par Giv Anquetti, Antoine Chao, Charlotte Perry, diffusée le 15 Juin 2019.

Pierre Hadot (1922 - 2010) est un philosophe français du XX^{ème} siècle spécialiste de l'Antiquité, qui a toujours considéré la philosophie comme une manière de vivre, et qu'il comparait à un exercice spirituel. Pour lui, la philosophie est pratique et non théorie.

Stanley Cavell (1926 - 2018) est un philosophe américain contemporain de Hadot, qui a notamment été influencé par Emerson et Thoreau, deux philosophes et poètes américains du XIX^{ème} siècle, qui sont des représentants du mouvement transcendantaliste. Ce mouvement croit en la bonté inhérente aux hommes et à la nature, et pense ensemble l'individuel et l'universel, en considérant que la société et les institutions corrompent les hommes. Ralph Waldo Emerson a notamment travaillé sur la confiance en soi, qui n'est jamais acquise, qui est un chemin à parcourir, et consiste en partie à s'affirmer en refusant le conformisme. Quant à Henry David Thoreau, son essai le plus fameux est *La désobéissance civile*²⁷², qui marque son opposition face aux autorités esclavagistes de son époque. En 1842, il arrêta de payer ses impôts afin de marquer son engagement contre le gouvernement américain qui soutenait encore l'esclavage. Il fut emprisonné pour cela quelques années plus tard pendant peu de temps, mais accepta sa peine sans résistance, car « sous un gouvernement qui emprisonne quelqu'un injustement, la vraie place de l'homme juste est aussi la prison »²⁷³.

*Je pense que nous devons être d'abord des hommes, et des sujets ensuite. Le respect de la loi vient après celui de la justice. La seule obligation que j'aie le droit d'adopter, c'est d'agir à tout moment selon ce que je pense être juste. [...] La loi n'a jamais rendu les hommes plus justes d'un iota ; et, à cause du respect qu'ils lui marquent, les êtres bien disposés eux-mêmes deviennent quotidiennement les agents de l'injustice*²⁷⁴.

La désobéissance civile est une conduite pour Thoreau, qui consiste à se réapproprier notre voix, et qui dépend aussi des gestes que nous faisons, des décisions que nous prenons. C'est une pratique de résistance au quotidien contre ce que nous ne pouvons pas accepter. « Le meilleur gouvernement est celui qui ne gouverne pas du tout »²⁷⁵ écrit-il, et il ajoute que c'est seulement quand les hommes seront prêts pour ce type de gouvernement qu'ils l'obtiendront, car il faut

²⁷² H.D. THOREAU, *La désobéissance civile*, première édition 1849. Réédition ed. Mille et une nuits, 1999.

²⁷³ *Ibid.*, pp. 27-28.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 12.

²⁷⁵ H.D. THOREAU, *op. cit.*, p. 9.

d'abord apprendre à *se gouverner soi-même*, pour aller vers une vraie démocratie, qui implique que « *tout* citoyen soit responsable de *chaque* décision de son gouvernement »²⁷⁶.

Pour Cavell, nous sommes toujours dans une fausse démocratie, il faut donc « découvrir la possibilité de la démocratie »²⁷⁷, en plaçant nos exigences démocratiques plus haut, et en ne déléguant plus notre souci de justice.

1. 2. b - Des pratiques

Selon la lecture de Lorenzini par Philippe Sabot, professeur des universités en philosophie contemporaine, les relations de pouvoir façonnent l'ordinaire de nos vies, et c'est depuis cet ordinaire que peuvent et doivent être mises en œuvre des pratiques qui permettraient d'ouvrir de nouvelles perspectives, de renverser ces relations et d'adopter une attitude critique²⁷⁸.

En ouverture du chapitre III, *L'éthique comme pratique (politique) de la liberté*, Lorenzini pose les questions suivantes : « Jusqu'à quel point faut-il se laisser gouverner ? Y a-t-il une limite au gouvernement de nos vies quotidiennes au-delà de laquelle on devrait se refuser d'aller ? »²⁷⁹. Il interroge la possibilité de transformer la manière dont le pouvoir s'exerce, par l'expression de nos subjectivités. En modifiant nos manières de vivre, de penser et d'agir dans notre vie quotidienne, nous agissons éthiquement, mais aussi politiquement. Dans notre vie quotidienne, dans notre ordinaire, il nous revient d'identifier ce qui est mené par le pouvoir et qui nous est intolérable, pour pouvoir agir, refuser, voire lutter (ce qui peut mener à la désobéissance civile pensée par Thoreau).

La vie ordinaire des êtres humains en tant qu'elle est prise dans les mailles du pouvoir et forgée par elles, l'éthique en est le véritable "revers" et le complément nécessaire, son

²⁷⁶ D. LORENZINI, *Ethiques de la désobéissance, de Thoreau à Rawls et Arendt*, article Modalities of revolt, Columbia University, 2017-2018.

²⁷⁷ S. CAVELL, *Conditions nobles et ignobles. La constitution du perfectionnisme moral émersonien* (1990), trad. fr. Ch. Fournier et S. Laugier, Combas, Éditions de l'éclat, 1993, repris dans *Qu'est-ce que la philosophie américaine ?*, Paris, Gallimard, 2009, pp. 232-233.

²⁷⁸ P. SABOT, *Le courage de la liberté*, article sur le site <http://www.materialifoucaultiani.org>.

²⁷⁹ D. LORENZINI, *op. cit.*, p. 77.

objectif étant de transformer cet ordinaire “assujetti” en un lieu de création de possibilités de se subjectiver autrement, donc de résister²⁸⁰.

Nos vies sont mises en ordre par la société et les rapports de pouvoir qui la composent, et il est nécessaire d’adopter une exigence critique sur cet ordinaire. En interrogeant notre rapport à nous-mêmes, il devient possible d’interroger les modalités d’obéissance au pouvoir, de passer du « je » au « nous ». Ce n’est pas seulement l’éthique qui ensuite influe sur le politique, mais plutôt les deux qui sont intriqués et dans lesquels nous pouvons nous impliquer. Notre vie individuelle n’est jamais soustraite à la réalité politique, et un travail sur soi implique un travail sur des aspects de la vie politique permise par la démocratie « en vue de les changer, de les transformer, de les transfigurer – parce que la société, et la démocratie, telles qu’elles se trouvent être sont et seront toujours un pas en arrière de ce que l’on souhaiterait qu’elles deviennent »²⁸¹.

Le but commun de Foucault, Hadot et Cavell est donc de défendre l’idée d’un certain perfectionnement de soi, en développant par exemple son attention, sa pensée, sa prise en compte de l’altérité, sa capacité à refuser. Le soi n’est pas une chose qui est donnée, fixe et stable, qu’il suffirait de découvrir. C’est l’objet d’un travail qui émerge au fur et à mesure, lorsque l’on s’aperçoit qu’il y a la possibilité de le travailler - notamment la relation que l’on entretient avec nous-même - à travers des pratiques, des techniques, des exercices éthiques. Cette conception du soi refuse de le concevoir comme une substance mais plutôt comme un ensemble de relations qui peuvent changer, être travaillées, bouleversées, contestées. L’enjeu de ce perfectionnisme moral n’est pas d’atteindre la perfection mais d’explorer la perfectibilité de l’homme, d’être *le plus parfait possible*. Cette conception qui encourage une certaine manière de vivre détonne avec l’idée habituelle de la morale, qui poserait les normes du bien et du mal.

Pour Lorenzini, d’après son travail sur ces trois auteurs, la philosophie est une pratique qui peut permettre d’atteindre tous ces lieux qu’on ne soupçonne pas. Depuis l’Antiquité le philosophe apprend à prendre soin de soi, mais la philosophie s’est transformée au cours des siècles, elle est devenue une discipline théorique qui s’enseigne dans les universités, et a mis de côté cette tâche initiale qui a été reprise par d’autres disciplines, notamment la psychologie. Aujourd’hui on considère qu’un philosophe parle, écrit des livres, enseigne dans une université. Il est devenu

²⁸⁰ D. LORENZINI, *op. cit.*, p. 80.

²⁸¹ D. LORENZINI, *op. cit.*, p.258, à partir de Stanley Cavell, *Philosophie des salles obscures. Lettres pédagogiques sur un registre de la vie morale* (2004), ed. Flammarion, Paris, 2011, p. 175.

difficile de considérer un philosophe comme quelqu'un qui sait prendre soin de soi, et on l'appelle alors plutôt un *sage*. Mais le sage représente une certaine forme d'idéal, que le philosophe admet ne pas pouvoir atteindre.

La philosophie pourrait pourtant être conçue comme une pratique, loin du discours et de la théorie. Elle est comme l'éducation des adultes, qui permet de tenir compte des autres pensées, de les réutiliser, de les assimiler, afin de développer une pensée en accord avec soi-même. Chez les trois auteurs, la philosophie en tant que pratique travaille la dimension ordinaire de la vie des individus. Cette pratique, c'est ce que Lorenzini appelle *les techniques de l'ordinaire*.

Cavell comme Foucault défendent l'idée selon laquelle il est nécessaire de commencer par agir soi-même à l'échelle de son quotidien afin de jeter les bases d'une action politique, plutôt que de procéder par une action d'emblée collective et revendicative. S'il s'agit de partir des rapports que l'on a à soi-même, il faut aussi essayer de prendre en compte les rapports que l'on a aux autres. Pour Foucault, il faut tenter de penser ensemble la transformation de soi et de la réalité socio-politique. L'idée d'un travail de soi sur soi est liée à celle de construire un *nous* chez Foucault. De même, la confiance en soi qui est défendue par Cavell suggère non pas une manière de partir de soi qui serait égoïste et égocentrée, mais plutôt ouverte sur la possibilité de se perfectionner, de se transformer, qui engendre ensuite la possibilité de revendiquer. Pour Cavell, l'enjeu du perfectionnement est un enjeu expérimental, qui suggère d'explorer ses propres limites et possibilités sans forcément savoir ce que sera le résultat. Il défend l'idée que l'on doit essayer de passer d'un soi à un autre soi, le soi prochain, sans que ces passages, ces améliorations, ne tendent vers une idée précise. Il ne s'agit donc pas d'atteindre un objectif précis préalablement défini, qui donnerait le sens du mouvement de perfectionnement. Foucault déploie lui une description des rapports de pouvoir qui façonnent la trame de notre vie de tous les jours, et il démontre que l'un des objectifs du pouvoir contemporain est de façonner notre rapport à nous-même par une série de mécanismes qui visent à nous gouverner plus facilement. C'est pour cela que la tentative de changer ces rapports dépasse les frontières de ce que l'on entend par éthique et par morale, et représente en soi un acte politique, celui de refuser de se constituer en tant que sujet comme un certain pouvoir voudrait nous constituer. Cette tâche est donc à la fois éthique et politique, c'est une tâche de résistance. Sans pouvoir anticiper un résultat, l'expérimentation est la démarche la plus importante, car sans savoir où l'on va, il suffit de savoir que ce que nous avons maintenant ne nous convient pas.

Le point de vue de Hadot est légèrement différent, en tout cas dans sa conception politique de cette transformation.

Ce que Foucault appelle les pratiques de soi chez les Stoïciens, et aussi chez les Platoniciens, correspond bien, cela est vrai, à un mouvement de conversion vers soi. On se libère de l'extériorité, de l'attachement passionnel aux objets de l'extérieur et au plaisir qu'ils peuvent procurer; on s'observe soi-même, pour voir si l'on a progressé dans cet exercice, on cherche à être maître de soi, à se posséder soi-même, à trouver son bonheur dans la liberté et l'indépendance intérieure... Je suis d'accord avec tous ces points, mais je pense que ce mouvement d'intériorisation est inséparablement solidaire d'un autre mouvement, où l'on s'élève à un tel niveau psychique supérieur dans lequel on retrouve un autre type d'extériorisation, une autre relation à l'extérieur, une nouvelle manière d'être au monde, et qui consiste à prendre conscience de soi comme partie de la nature, comme parcelle de la raison universelle²⁸².

Le travail sur soi vise à se détacher du soi passionnel, égoïste, pour pouvoir se reconnaître comme une partie de la nature, du cosmos. Hadot défend comme Foucault et Cavell l'idée d'un perfectionnement qui consiste à inscrire son soi à l'intérieur d'une perspective plus vaste, à se détacher de cette idée un peu égoïste d'un travail de soi sur soi conçue comme une manière de s'améliorer à des fins personnelles. Mais il soutient qu'il faut se perfectionner pour dépasser le soi et arriver à s'intégrer dans une dimension universelle qui est celle du cosmos. Chez Hadot la dimension politique est peu présente, il l'aborde surtout comme un mouvement d'universalisation et de détachement du point de vue égoïste, qui permet à l'individu de savoir quelle place il peut jouer dans la société. Chez Cavell, la piste de politisation suit plutôt la voie d'Emerson et de Thoreau et va dans la direction d'une confiance en soi qui implique une revendication et qui est la base d'une désobéissance civile.

Cette transformation perfectionniste n'est en tout cas jamais une transformation qui présuppose une sorte de transcendance mais toujours quelque chose qui se passe dans le quotidien de notre vie, où se trouve la possibilité de changer à la fois nous-même, le monde et le rapport que l'on a aux autres. C'est seulement l'ordinaire qui a le pouvoir de changer l'ordinaire. Il y a donc une volonté de transformation du soi pour pouvoir critiquer, s'opposer à ce qui est déjà là, et

²⁸²P.HADOT, *Réflexion sur la notion de culture de soi*, in *Exercices spirituels et philosophie antique*, éditions en 1987 et 1993 (Institut d'études augustiniennes), dernière édition poche, Albin Michel, 2002.

imaginer une autre société. Pour Daniele Lorenzini, cela passe par une pratique, une technique de l'ordinaire, qui serait la philosophie. Je ne suis pas philosophe, mais je pense que ce travail sur soi qui permet de redessiner son rapport à soi-même et aux autres peut être abordé par d'autres formes de pratiques, du moment qu'on laisse la place à une autre forme de temporalité, plus longue.

1. 3. Un geste qui prend du temps

Un détour par le travail du sinologue Jean-François Billeter paraît pertinent à cet endroit de la réflexion, notamment sur son rapport au geste qu'il a développé par sa pratique de la calligraphie chinoise et qu'il compare à plusieurs reprises à la pratique musicale. Ces deux pratiques, tout comme la philosophie, peuvent être considérées comme des techniques de l'ordinaire, car elles engendrent un geste spécifique lié au rapport entre le corps et la conscience qu'elles permettent de mettre en jeu. Selon Jean-François Billeter, la conscience n'est pas à considérer comme une réalité distincte du corps.

Comment appeler cette part d'ombre et de nuit qui est la part majeure de nous-mêmes ? Je l'appelle « le corps ». Je donne donc à ce terme un sens nouveau. Par « corps », je désignerai dorénavant tantôt l'ensemble de l'activité dont nous sommes faits et qui comprend le phénomène de la conscience, tantôt, relativement à la conscience, l'activité qui l'engendre, la porte et la nourrit. Cette idée du corps, de la conscience et de leur rapport diffère profondément de la conception commune actuelle. Elle exige un travail d'observation et de réinterprétation de notre activité que certains accompliront sans peine, d'autres difficilement. Elle implique un nouveau rapport à soi - et au monde, puisque notre perception du monde se produit au sein de notre activité. Ce « corps » est celui dont je sens la présence quand je m'arrête et ferme les yeux - et que j'oublie généralement dès que je les ouvre à nouveau sur le monde. Il est toujours mon corps²⁸³.

²⁸³ J-F. BILLETER, *Esquisses*, ed. Allia, 2016, p. 35.

Le corps, c'est de l'activité pour Billeter. C'est une activité non consciente qui porte l'activité consciente²⁸⁴. Il accorde alors une grande attention au geste, expression corporelle de la conscience, et va prendre pour exemple celui du langage, et de la constitution d'une phrase : « Notons ensuite qu'une phrase se déroule dans le temps. Une phrase écrite semble située hors du temps mais, pour la comprendre, nous devons nécessairement nous la dire, donc réintroduire le mouvement et la durée que l'écriture semblait avoir abolis »²⁸⁵. La phrase est un geste, car elle se fait dans le mouvement, elle est guidée par une intention que l'on exprime en fonction des mots choisis, des associations faites entre eux, des accents mis. Nous enchaînons les mots les uns aux autres, c'est un geste qui donne du sens, qui organise. Il compare ce geste du langage au geste musical : « Je déchiffre une partition, j'ai devant moi une suite de notes, je les joue séparément l'une après l'autre, puis je les enchaîne de façon à ce qu'elles produisent un motif. J'introduis dans leur suite un geste qui les relie et je leur donne par là un sens : je dis quelque chose (...) Un geste est porté par une intention et l'accomplit. En exécutant le geste nous le sentons, l'imaginons et le comprenons, ces trois moments n'en formant qu'un »²⁸⁶.

Qu'il s'agisse d'une phrase de mots ou d'une phrase musicale « nous la comprenons en produisant en nous le geste qu'elle suggère »²⁸⁷.

*Que se passe-t-il quand je verse de l'eau dans un verre? L'idée commune veut que cette action se compose d'une intention, d'ordre mental, et d'une exécution, d'ordre physique. Mais, en l'observant attentivement, je découvre autre chose. Je m'aperçois que l'intention et l'exécution ne sont pas séparées : l'intention est déjà une exécution, l'exécution est de part en part portée par l'intention*²⁸⁸.

Si l'on imagine seulement ce geste, il est possible de l'intérioriser, et de le sentir alors qu'il est invisible à l'extérieur. On l'imagine, tout en l'exécutant intérieurement. C'est ainsi qu'il différencie les mouvements, qui sont « dictés par la nature » (il donne l'exemple des mouvements

²⁸⁴ J-F. BILLETER, *Un paradigme*, ed. Allia, 2012, pp. 12-13.

²⁸⁵ J-F. BILLETER, *Esquisses*, ed. Allia, 2016, p. 46.

²⁸⁶ *Ibid.*, pp. 47-48.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 48.

²⁸⁸ J-F. BILLETER, *Un paradigme*, ed. Allia, 2012, p. 14.

faits pour éviter une chute) et les gestes, qui sont appris²⁸⁹. En accordant plusieurs mouvements, cela amène au geste. Cet apprentissage donne accès à la connaissance de nous-mêmes : « Car quand la maîtrise du geste me permet de me détacher de lui intérieurement, tout en l'exécutant, je puis l'observer du dedans. Je puis l'observer de façon de plus en plus précise et complète, et mieux connaître par là ma propre activité »²⁹⁰.

Selon la définition de Billeter, le corps peut rendre naturel ce qui était artificiel. Dans ce sens, il aborde notamment le travail d'intégration du musicien, qui passe toujours d'un certain niveau à un niveau supérieur quand les premiers gestes sont intégrés.

Cette progression vers le haut est allée de pair avec une ouverture grandissante vers le bas. A partir d'un certain moment, dans les profondeurs du corps s'est formée l'émotion. Elle est montée dans le geste et l'a rendu émouvant. Quand le musicien accède à ces ressources-là, il acquiert aussi le pouvoir de parachever l'intégration de son jeu en donnant une unité vivante à une oeuvre entière. Achèvement ultime : l'apparition du style, qui est la synthèse des ressources de l'artiste dans ce qu'elles ont de particulier²⁹¹.

L'intégration c'est donc unir différents mouvements, de la conscience vers des régions plus reculées du corps, pour créer un geste qui devient naturel, et ainsi « le musicien devient progressivement spectateur de sa propre activité. Il la voit de mieux en mieux. Il la voit par l'effet d'une sorte de dissociation interne. Cette vision interne est un phénomène que nous pouvons observer dans tous nos gestes, même les plus simples »²⁹². Ainsi la musique peut permettre une connaissance philosophique du sujet, c'est-à-dire selon Billeter : « la connaissance que tout sujet peut acquérir de sa propre activité, par son observation et son perfectionnement »²⁹³.

Nous avons admis au début de ce chapitre que la création d'écarts dans l'organisation spatiale et temporelle homogène du monde capitaliste, notamment dans une pratique de l'émancipation, laissait apparaître les possibilités d'un autre rapport à soi, aux autres et au monde.

²⁸⁹ J-F. BILLETER, op. cit., p. 15.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 17.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 19.

²⁹² *Ibid.*, p. 20.

²⁹³ J-F. BILLETER, *Esquisses*, ed. Allia, 2016, p. 117.

D'autre part, la musique est une pratique qui permet d'acquérir une certaine connaissance de soi notamment par l'intégration lente de certains gestes, et que nous envisageons que cette connaissance de soi, cette éthique de soi, permette de se positionner et d'avoir un regard critique sur le monde dont nous faisons partie, pour penser d'autres formes de vie en commun. Alors, on peut imaginer qu'une pratique de la musique permet de venir questionner notre rapport au temps, participe à l'imagination de ces écarts. Il apparaît maintenant essentiel de comprendre quel rapport la musique entretient avec le temps, et ce qui est entendu par « les temporalités de la musique ».

2. La musique comme pratique temporelle

2.1. Le temps et la musique, regards philosophiques

2. 1. a - Musique et temporalisation

Je ne saurais rendre compte ici de l'ensemble des écrits qui ont abordé la question du rapport entre la musique et le temps. La musique est très souvent qualifiée d'art du temps, car pour exister, elle doit se dérouler dans le temps, elle se développe au fil des secondes et des minutes, elle suit un tempo, elle accélère, elle ralentit, elle dure, elle laisse place au silence... Il a fallu faire un choix parmi toute la littérature traitant de ce qui est communément appelé le « temps musical », et je vais donc présenter des auteurs qui sont à la fois musiciens et chercheurs, et qui ont abordé la musique comme une pratique temporelle qui met en jeu une pluralité de temporalités, plus que comme un objet d'étude permettant de traiter du temps.

Vladimir Jankelevitch (1903-1985) est philosophe mais il entretenait un rapport tout particulier à la musique, étant lui-même pianiste. Héritier de Bergson, il pense l'existence comme un devenir qui ne s'arrête jamais, mais dont l'essentiel se joue en un instant. Il ne dissocie pas la musique de la philosophie, car selon lui, la musique dit ce que la philosophie ne peut pas dire²⁹⁴. Selon lui, il ne faut pas parler de la musique mais en faire, et cela vaut également pour la philosophie, qui ne sert à rien si elle n'est que discutée, si elle reste théorie. Il faut *faire* de la philosophie. Dans son ouvrage *La musique et l'ineffable*²⁹⁵, il préfère parler des oeuvres elles-mêmes que de la musique en général. Par exemple, il fait une distinction entre des formes

²⁹⁴ *Avoir raison avec.. Jankelevitch : La musique*, Emission France Culture du 09/08/2017, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, avec Philippe Grosos (professeur de philosophie à Poitiers).

²⁹⁵ V. JANKELEVITCH, *La Musique et l'ineffable*, ed Armand Colin, 1961, Paris, 198 pages, reed. Seuil, 1983.

musicales, comme la Rhapsodie, qui donne toujours l'illusion d'un temps imprévisible, au contraire de la Symphonie et de la Sonate, qui privilégient une certaine anticipation. Il apprécie tout particulièrement l'improvisation, et les oeuvres de Liszt.

Philosophie et musique sont bien deux pratiques comme il a été évoqué précédemment, et pour Jankelevitch, la musique est l'expérience temporelle par excellence. En tant que musicien, le déploiement temporel est une expérience que l'on éprouve. Tout ce qui se donne comme charge affective se déploie dans une temporalité qui est irréversible. Il parle plus précisément de la musique comme de l'art de la temporalisation (plutôt que de la temporalité) dans le sens du devenir temps, « le temps dont la manière d'être est le devenir. » Quand nous faisons de la musique, le temps est vécu au présent, nous sommes dans une forme de présence au temps. La musique est pour Jankelevitch une forme d'expression de l'ineffable par excellence. L'ineffable c'est ce dont on n'aura jamais fait le tour en paroles, alors que l'indicible, c'est ce dont on ne peut rien dire, ce dont nous n'avons aucune expérience, comme la mort par exemple. Or, nous avons une expérience de la musique, qui est une expérience affective du devenir, de la durée. Mais elle est complexe à partager avec des mots, car cette expérience est lourde d'une charge affective.

Lors d'un entretien avec Philippe Grosos à propos du rapport de Jankelevitch à la musique²⁹⁶, Adèle Van Reeth interroge le fait que la musique est toujours interprétée, et qu'il existe donc toujours une médiation entre l'auditeur et la musique, qui ne peut donc être une pure expression de la temporalité, détachée de toute subjectivité. Le philosophe répond que la musique n'est pas l'expression d'une idée, mais plutôt la temporalisation d'un affect. Il y a donc bien expression d'une subjectivité, mais sans qu'il y ait d'intention de signification, « la musique ne veut rien dire » dit-il.

Christian Accaoui est professeur d'esthétique au CNSMDP, et auteur notamment de l'ouvrage *Le temps musical*. Son approche est tout à fait différente de la mienne, car il s'appuie davantage sur les oeuvres, mais il insiste dès le début sur le fait que « cette recherche est celle d'un musicien, non d'un philosophe, elle ne prétend pas affronter directement la question du temps »²⁹⁷. Jankelevitch soulignait l'expérience du temps vécue à travers la musique, notre présence

²⁹⁶ *Avoir raison avec... Jankelevitch : La musique*, émission citée.

²⁹⁷ C. ACCAOUI, *Le temps musical*, Ed. Desclée de Brouwer, collection Philosophie, Paris, 2001, pp. 10-11.

au temps. A travers la lecture de différents philosophes qui ont pensé cette question du temps²⁹⁸, Accaoui fait ressortir deux notions qui reviennent presque toujours, et qui sont directement liées à l'expérience musicale : le temps est à la fois *écoulement* et *synthèse*. Les instants se succèdent, et cet écoulement des instants est irréversible. L'instant présent remplace l'instant passé, et sera remplacé par l'instant futur. Mais cet écoulement est nécessairement perçu comme un ensemble, par un processus de synthèse qui permet de mettre en relation les différents instants. La synthèse permet d'avoir une conscience du temps, de faire en sorte que deux instants coexistent. Selon Accaoui, la mélodie en musique rend tangible ces deux processus que sont l'écoulement et la synthèse.

Une mélodie, par la succession des divers sons qui la composent, concrétise le l'un après l'autre de tout phénomène temporel, elle « objectice » l'impossibilité même que deux instants différents coexistent dans une même actualité : les sons se suivent, leur ordre de succession ne peut être modifié, les draper simultanément anéantirait la mélodie en tant que mélodie : fa, puis sol, puis la. Pour qu'une mélodie soit entendue, il faut qu'elle soit exécutée. Sans exécution, pas de saisie esthétique possible de l'oeuvre. Exécuter, donner à entendre une mélodie, c'est la présenter, au sens fort de ce mot. C'est amener au « présent », un à un, successivement, les sons qui la composent [...] En ce sens, l'exécution peut être nommée « présentation ». Mais cette présentation est aussi bien une « temporation » puisqu'elle nécessite du temps. Sans cette présentation / temporation du l'un après l'autre, la mélodie, la musique en général, ne serait rien. La réalité de la musique, l'essence de la musique, réside dans la sonorité qui ne se donne qu'au « présent », dans l'évanescence du l'un après l'autre. [...]

Mais une mélodie, par son unité, par sa continuité, met également en relief la synthèse temporelle, l'ensemble de la conscience temporelle, elle témoigne incomparablement de la possibilité que deux instants différents coexistent dans (ou plutôt subsistent pour) une même actualité de conscience. Chaque son, qui à son tour sonne dans l'ordre de la succession, ne prend sa place dans la mélodie et ne la constitue que dans sa relation au ne-plus-sonner du son (des sons) passé(s) et au ne-pas-sonner-encore du son (des sons) à venir. Ces relations, ces relations de relations, constituent la musique et plus généralement la durée²⁹⁹.

Ainsi la « réalité de la musique » réside à la fois dans les sons, donnés note à note, mais aussi dans la durée composée d'instantanés permise par la synthèse. Un juste équilibre s'établit entre le présent ponctuel, la note, et la durée, la mélodie. La synthèse permet de percevoir ensemble, mais

²⁹⁸ Il cite notamment la question du temps qui communique avec « l'âme et l'éternité (Saint Augustin), la nature et le mouvement (Aristote), l'histoire et le devenir (Hegel), le vécu et la conscience (Husserl), la mémoire et l'intuition (Bergson) » op. cit., p. 28.

²⁹⁹ C. ACCAOUI, op. cit., pp. 32-33.

pas simultanément, ensemble, mais l'un après l'autre. La musique est donc un « objet temporel » car s'y joue ce mixte entre écoulement et synthèse. C'est un objet temporel qui par ailleurs provoque des perceptions temporelles, car les compositeurs vont user de procédés d'écriture qui procurent des impressions de jeu sur le temps : « retards, allongements, étirements, anticipations, raccourcissements, contractions, voire des impressions plus diffuses de laps, d'étirement du temps »³⁰⁰.

Maîtriser le successif, c'est la tâche du compositeur pendant la composition, c'est ce que retranscrit le musicien qui fait entendre l'oeuvre en y apportant son *intention*, pour reprendre les termes de Billeter, et c'est ce que perçoit l'auditeur qui l'entend, de manière plus ou moins confuse suivant son attention portée. Accaoui parle alors du « temps - fresque », c'est-à-dire la « faculté d'embrasser la totalité de l'oeuvre dans son devenir »³⁰¹. Il va décrire les différents moyens musicaux utilisés dans la construction d'une oeuvre. Il retient le rythme (qui donne sa forme à la durée), la variation (la répétition et la transformation), la forme (qui permet de comprendre la diversité des événements musicaux dans une globalité) et la gamme (qui engendre les rapports entre les sons). C'est le premier moyen qui m'intéresse le plus ici. Le rythme, ce n'est pas seulement un jeu de durées (au sens de valeurs) mais « la distribution ordonnée de l'énergie dans le temps »³⁰².

Ainsi, le rythme est composé à la fois de valeurs successives, d'une durée globale de ces valeurs, et d'un profil rythmique qui peut aussi être décrit comme une énergie. Cette énergie, ce mouvement rythmique suit presque toujours le schéma élan / (sommet) / retombée³⁰³. Dans la Grèce antique, l'*arsis* désigne l'élan et la *thesis* désigne la retombée. Arsis et thesis sont complémentaires et basés sur des mouvements du corps dans la danse : l'élan du corps et son repos³⁰⁴. Le rythme, ce sont donc des tensions suivies de détentes, des élans puis des retombées. Mais il n'est pas complètement autonome, « toute cette distribution de l'énergie ne découle pas du seul jeu de l'organisation des durées (valeurs brèves et valeurs longues, pulsation, mesure, tempo) ; y concourent aussi hauteurs, intensités (forte / piano), registres (aigu / grave), masses (dense / rare), timbres (hétérogènes / homogènes), attaques. La tension (le rythme comme tension) est au croisement de ces divers

³⁰⁰ C. ACCAOUI, *op. cit.*, p. 43.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 112.

³⁰² *Ibid.*, p. 127.

³⁰³ Accaoui ne prétend pas faire une analyse de l'ensemble de l'histoire de la musique, il choisit de décrire les traits les plus forts du rythme classique et donne des exemples musicaux (sur partition) empruntés notamment à Bach et Beethoven. Il relie ces termes grecs à des procédés musicaux, l'*arsis* à l'anacrouse, suivi d'un accent puis de la désinence (il prend notamment l'exemple du début de la *Première sonate* de Beethoven).

³⁰⁴ C. ACCAOUI, *op. cit.*, p. 131.

paramètres : tension harmonique, tension mélodique (...) Tous les paramètres cités contribuent au rythme³⁰⁵. » Le rythme répond donc au processus de synthèse temporelle, car ce sont bien des valeurs distribuées dans le temps, mais il répond aussi à un autre processus de synthèse des différentes forces en une seule force, dont résulte l'énergie.

Ainsi, le rythme comme valeur est actuel, et le rythme comme mouvement est écoulement. L'écoulement est perçu grâce à des procédés musicaux qui créent des liaisons entre les petites unités et ainsi l'arsis appelle la thesis, qui elle-même découle de l'arsis. Après le « temps - fresque », Accaoui fait référence au « rythme - fresque » :

Le rythme - fresque structure le temps s'écoulant du mouvement en son entier à l'image du temps quasi instantané de l'unité élémentaire. Le rythme - fresque contribue à doter d'une trajectoire d'ensemble la multiplicité des événements, à les ordonner autour d'un foyer central, vers lequel ils tendent et duquel ils procèdent. Le rythme - fresque appelle de lui-même la réintégration de chaque moment dans un mouvement unitaire, continu, qualifié, et totalisant. [...] La perspective du tout est « présente » en chacun des épisodes successifs ; en chaque point du fil qui relie les sons, toute l'étendue du fil pèse et vibre³⁰⁶.

2. 1. b - Bergson / Bachelard : la durée et l'instant

Lorsque l'on se penche sur les pensées de Jankelevitch et Accaoui, on remarque rapidement que sont régulièrement cités Bergson et Bachelard. Bergson a beaucoup influencé Jankelevitch, tandis que Accaoui semble se placer davantage du côté de Bachelard. Ce qui semble notamment les différencier - et qui les place en désaccord - est leur rapport à la durée : elle serait une donnée immédiate pour la conscience, nous en aurions une expérience directe selon Bergson, tandis que Bachelard a plutôt une « intuition de l'instant »³⁰⁷. Le désaccord Bergson / Bachelard a fait l'objet de nombreux articles, et il serait difficile d'en témoigner d'une meilleure façon que dans les écrits de musicologues déjà publiés à ce sujet. Mais il permet d'éclairer deux points de vue sur ce qui est

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 135.

³⁰⁶ C. ACCAOUI, *op. cit.*, p. 155.

³⁰⁷ Titre de l'un de ses ouvrages, Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, 1994, Le livre de poche, 2015.

appelé communément le « temps musical », car ils ont tous les deux - sans être musiciens ni l'un ni l'autre - usé de nombreuses métaphores musicales pour illustrer leurs propos.

Bergson assimile d'une certaine façon le présent et la durée. Quand il fait des ponts avec la musique, c'est à la mélodie qu'il assimile la durée, donc à une longueur assez courte qui résulterait d'une continuité homogène. Jankelevitch voit la musique comme une façon d'accéder à la durée, ce qui le situe dans la lignée de Bergson, pour qui le temps est irréversible. Or la musique, par l'écoulement de la durée qu'elle nous fait entendre, nous met face à cet irréversible, tout en étant pour Jankelevitch une forme de protestation face à l'irréversible, car on peut réécouter, rejouer la musique. Une citation de Bergson reprise par Christian Accaoui me semble bien rendre compte de ce rapport entre présent et durée qu'il défend :

Mon présent, en ce moment, est la phrase que je suis occupé à prononcer. Mais il en est ainsi parce qu'il me plaît de limiter à la phrase le champ de mon attention. Cette attention est chose qui peut s'allonger et se raccourcir, comme l'intervalle entre les deux points d'un combat. Pour le moment, les pointes s'écartent juste assez pour aller du commencement à la fin de ma phrase ; mais, s'il me prenait l'envie de les éloigner davantage, mon présent embrasserait outre ma dernière phrase, celle qui la précédait [...] Allons plus loin : une attention qui serait indéfiniment extensible tiendrait sous son regard, avec la phrase précédente, toutes les phrases antérieures de la leçon, et les événements qui ont précédé la leçon, et une portion aussi grande qu'on voudra de ce que nous appelons notre passé. La distinction que nous faisons entre notre présent et notre passé est donc, sinon arbitraire, du moins relative à l'étendue du champ que peut embrasser notre attention à la vie. Le « présent » occupe juste autant de place que cet effort. Dès que cette attention particulière lâche quelque chose de ce qu'elle tenait sous son regard, aussitôt ce qu'elle abandonne du présent devient ipso facto du passé. En un mot, notre présent tombe dans le passé quand nous cessons de lui attribuer un intérêt actuel³⁰⁸.

Il faut rappeler que Bergson est contemporain de Einstein, avec qui il a entretenu une relation épistolaire sur cette question de la durée. A la relativité du temps développée par Einstein,

³⁰⁸ H. BERGSON, *La pensée et le mouvant*, PUF, Paris, 1993, p. 76. Citation reprise par Christian Accaoui en note de bas de page, *Le temps musical*, p. 62.

Bergson lui reproche qu'on ne peut plus le percevoir, ni s'y attacher. Il défend au contraire un temps réel, un temps continu³⁰⁹.

Accaoui reprend la citation de Bergson, et critique cette non-distinction entre le présent et la durée, en faisant un lien avec sa pratique et son analyse de musicien. En effet, selon lui, le musicien a conscience que « présent » et « durée » ne peuvent être confondus, car il essaye justement de *maintenir* le champ de présence « constitué par ce que je perçois, ce que je retiens des perceptions tout juste passées, à quoi il faut ajouter ce que je prévois ou pressens de ce qui va advenir (...) Le maintenant n'est donc pas limité à l'instant ponctuel »³¹⁰. Pour le musicien, il lui faut maintenir toujours l'attention portée « aux sons tout juste passés et aux sons tout juste à venir »³¹¹ : c'est-à-dire que cela n'est pas immédiat, et nécessite un effort qui consiste à jouer à la fois la note ponctuelle, tout en la pensant découler de la précédente, et amenant la suivante. Mais cela ne se fait pas seulement à l'échelle de trois notes, plutôt à l'échelle d'une phrase entière, voire d'une oeuvre entière. C'est, encore une fois, un travail à la fois de la conscience et du corps, car par le geste maîtrisé, l'interprète va *favoriser* la continuité³¹². Il n'est pas toujours évident que la synthèse dont parle Accaoui ait bel et bien lieu, car il faut porter son attention sur les moments présents successifs, il faut mettre à disposition son attention. Accaoui admet que le présent n'est pas seulement ponctuel, il fait parti de ce champ de présence. Mais malgré cela, ce champ de présence est limité, et aurait une durée moyenne de 5 à 6 secondes³¹³. Or, « le fait que le présent dure n'autorise donc pas à purement et simplement étendre la notion jusqu'à lui faire recouvrir exactement celle de durée. Le présent dure, certes, mais il dure peu, et toutes mes réserves l'égard des propositions bergsoniennes tiennent dans ce peu »³¹⁴.

Gaston Bachelard se pose lui contre la continuité directe de la durée défendue par Bergson. Il pense plutôt une hiérarchie d'instant, et se base lui aussi notamment sur la musique pour

³⁰⁹ C.D. WAJNBERG, *Conception et perception du temps dans la musique*, communication au séminaire « Esthétique et Cognition, Université Paris 1 Panthéon - Sorbonne / CNRS, article publié sur son site internet. Il est compositeur mais a aussi étudié notamment la philosophie des sciences à l'université de Munich.

³¹⁰ C. ACCAOUI, *op. cit.*, pp. 59-60.

³¹¹ *Ibid.*, p. 58.

³¹² Cette analyse renvoie à Jean-François Billeter.

³¹³ Christian Accaoui se réfère ici à Henri Pieron, *Vocabulaire de la psychologie*, PUF, 1968.

³¹⁴ C. ACCAOUI, *op. cit.*, pp. 64-65.

formuler sa critique. Bergson utilisait la métaphore de la mélodie pour parler de la continuité de la durée, comme un ensemble homogène. Bachelard pense le temps musical par le rythme et non par la mélodie (même s'il ne faut pas réduire la métaphore musicale de Bergson seulement à la mélodie, il reliait toutefois le rythme à la mesure³¹⁵). Selon lui c'est le rythme qui nous ouvre à « la vie musicale vraiment accidentée et libre »³¹⁶ et à la discontinuité du temps. Le rythme c'est une construction, entre régularité et irrégularités, discontinuité et régularité, élans et retombées pour reprendre les termes d'Accaoui.

Bachelard a puisé ses arguments musicaux notamment dans les écrits du compositeur Maurice Emmanuel (*Histoire de la langue musicale*) et il a rencontré Debussy, pour lequel rythme n'est pas synonyme de mesure, avec des carrures régulièrement accentuées. Il se positionne d'ailleurs contre le symbole de la barre de mesure, elle n'est plus qu'une aide pour la polyphonie mais ne rend pas compte de la construction rythmique elle-même.



Divertimento for Flute in B Major op. 52
Ferruccio Busoni (1866 - 1924)

³¹⁵ H. BERGSON, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PUF, Quadrige, PUF, 2003, pp. 9-12.

³¹⁶ G. BACHELARD, *La dialectique de la durée*, 1950, PUF, 2013, p. 124.

Pour Bachelard, la mélodie n'est pas continue, elle est faite d'une succession de mouvements, et c'est la conscience qui permet de relier ces différents instants discontinus, d'ailleurs « il suffirait d'une inattention à la mélodie pour arrêter ce reflux »³¹⁷.

Il remet également en cause cette continuité de la durée en prenant l'exemple des partitions pour chœurs ou orchestre, par lesquelles il met en avant la polyrythmie, l'épaisseur de la musique (liée également à l'harmonie, qui soutient la mélodie, et dont le principe même est la dissonance, avec des retards, des anticipations). Cela lui permet de reconsidérer le rôle du chef d'orchestre d'une manière intéressante. Il n'est pas là pour donner une battue, il sert plutôt à coordonner des systèmes rythmiques, à « nouer diverses allures entre elles »³¹⁸. En parlant de la battue, il écrit :

*Elle noue des coïncidences ; elle noue les différents rythmes sur des instants toujours remarquables [...] Il est vraiment le maître des allures plus que le dispensateur de la durée pure. Il administre non seulement la durée mais encore le souffle, et c'est là qu'on voit les valeurs d'intensité prendre le pas sur les valeurs de durée. Le chef d'orchestre doit souvent laisser s'éteindre le son plutôt que de l'étouffer*³¹⁹.

Pour résumer le rapport au rythme de Bachelard, Christophe Corbier, musicologue, rappelle une citation du début de *La dialectique de la durée* : « Les phénomènes de la durée sont construits avec des rythmes, loin que les rythmes soient nécessairement fondés sur une base temporelle bien uniforme et régulière. (...) Pour durer, il faut donc se confier à des rythmes, c'est-à-dire à des systèmes d'instant »³²⁰. Bachelard se positionne clairement contre les références à un temps absolu, il est en phase avec les physiciens de son époque. Par ailleurs, il considère également la subjectivité de l'interprète dans son analyse, et selon lui c'est bien « par la liberté qu'il prend avec le rythme écrit » qu'il donne vie à une oeuvre³²¹. Cette évocation d'un rythme qui ne serait pas l'image de la régularité, mais plutôt d'un mouvement fluctuant d'instant en instant permet de faire la transition avec une pensée sur le rythme qui est particulièrement intéressante me semble-t-il quand on entend faire le lien entre individuation et pratique musicale, dans le respect des

³¹⁷ G. BACHELARD, *op. cit.*, p. 114.

³¹⁸ C. CORBIER, « Bachelard, Bergson, Emmanuel. Mélodie : rythme et durée », *Archives de Philosophie*, vol. tome 75, no. 2, 2012, pp. 291-310. Lien internet : <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2012-2-page-291.htm>.

³¹⁹ G. BACHELARD, *op. cit.*, p. 122.

³²⁰ *Ibid.*, p. 9.

³²¹ C. CORBIER, *op. cit.*, p. 15.

temporalités et des rythmes propres de chacun : l'idiorythmie, développée notamment par Roland Barthes.

2.2. L'idiorythmie

2. 2. a - Le fantasme de Roland Barthes

Pour en finir avec cette première présentation de l'idiorythmie, je vais donner un trait qui me paraît caractériser le problème d'une façon topique. De ma fenêtre (1er décembre 1976), je vois une mère tenant son gosse par la main et poussant la poussette vide devant elle. Elle allait imperturbablement à son pas, le gosse était tiré, cahoté, contraint à courir tout le temps comme un animal ou une victime sadienne qu'on fouette. Elle va à son rythme, sans savoir que le rythme du gosse est autre. Et pourtant, c'est sa mère ! -> le pouvoir – la subtilité du pouvoir – passe par la dysrythmie, l'hétérorhythmie³²².

Comme je l'ai évoqué précédemment, il est admis par l'ensemble des musiciens et des penseurs que la musique entretient un rapport étroit avec le temps, et la partie précédente n'en a dressé qu'un bref aperçu. Mais si la musique est considérée comme une pratique temporelle, alors, il est possible de penser que la musique peut agir sur le rapport que nous entretenons avec le temps. La découverte de l'idée de l'idiorythmie, le fantasme de Roland Barthes, permet de mieux penser cette possible incidence de cette pratique sur nos modes de vie. Roland Barthes aborde notamment l'idiorythmie dans son cours au Collège de France intitulé *Comment vivre ensemble*³²³.

³²² R. BARTHES, *Comment vivre ensemble, Simulations romanesques de quelques espaces quotidiens*, Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977), Ed Seuil IMEC, coll traces écrites, Texte établi, annoté et présenté par Claude Coste, 2002, p. 40.

³²³ *Ibid.*, 244 pages.

Ce terme a été trouvé chez Jacques Lacarrière, dans son ouvrage *L'été grec, Une Grèce quotidienne de 4000ans*³²⁴. Il y décrit différentes organisations de couvents, dont fait part Barthes : « Sur le mon Athos : des couvents cénobitiques + des moines à la fois isolés et reliés à l'intérieur d'une certaine structure (...) = des agglomérats idiorrythmiques. Chaque sujet y a son rythme propre »³²⁵. Il rajoute en note de bas de page : « La Montagne Sainte a suscité un genre de vie particulier, ce qu'on appelle l'idiorrythmie. Ces monastères athonites appartiennent en effet à deux types différents. Ceux qu'on appelle cénobitiques, autrement dit communautaires, où tout, repas, liturgies et travaux, s'effectue en communauté. Et ceux qu'on nomme idiorrythmiques, où chacun vit littéralement à son propre rythme. Les moines y ont des cellules particulières, prennent leurs repas chez eux (à l'exception de certaines fêtes annuelles) et peuvent conserver les biens qu'ils possédaient au moment de leurs vœux. (...) Même les liturgies, en ces étranges communautés, restent facultatives, à l'exception de l'office de la nuit. (*L'Été grec*, P.40) ».

L'idiorrythmie, ce serait donc une manière de vivre ensemble, dans un même lieu, tout en respectant les rythmes de vie de chacun. Barthes parle davantage de « rhuthmos » que de rythme, en tant qu'élément fluide, une forme improvisée, modifiable, non figée. Car le rythme, le plus souvent, est entendu comme fondé sur la régularité, comme en témoignent les différentes définitions proposées par le Larousse : « Rythme, nom masculin, (latin *rhythmus*, du grec *rhuthmos*, cadence) 1- Retour, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait, d'un phénomène : Rythme des saisons, des marées. 2 - Élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée : Suivre le rythme en dansant. 3 - Succession de temps forts et de temps faibles, mouvement dans une œuvre littéraire, un film, etc. : Un film dont le rythme est trop lent. 4 - Cadence à laquelle s'effectue une action, un processus : Des livraisons qui continuent à un rythme normal. 5 - Ordre, équilibre d'une œuvre plastique ou architecturale résultant de la proportion et de l'agencement de ses parties : Rythme d'une composition. 6 - Retour régulier, dans la chaîne parlée, d'impressions auditives analogues, créées par divers éléments linguistiques 7 - En prosodie, retour à intervalles réguliers des temps forts et des temps faibles, dans un vers, une phrase musicale, etc »³²⁶.

Le rythme est défini dans ces sept définitions soit comme une succession de temps forts et de temps faibles, soit comme le retour régulier de certains éléments. En tout cas, il apparaît comme

³²⁴ J. LACARRIERE, *L'été grec, Une Grèce quotidienne de 4000ans*, Paris, Plon, 1976.

³²⁵ R. BARTHES, *op. cit.*, p. 37.

³²⁶ Dictionnaire Larousse.

un élément de mesure, permettant d'organiser un discours, d'équilibrer une composition musicale ou plastique. Ces définitions concernent plusieurs acceptions du « rythme », qui n'a pas le même sens dans tous les domaines cités, et en particulier entre les domaines philosophique et musical. Il est donc nécessaire de sortir de cette confusion entre le rythme et la mesure. Selon Emile Benveniste, qui était linguiste, c'est pourtant seulement à partir de Platon que le rythme se voit associé aux nombres et aux mesures, car, écrit Platon :

L'harmonie, dont les mouvements sont de même espèce que les révolutions régulières de notre âme, n'apparaît point à l'homme qui a un commerce intelligent avec les Muses, comme bonne simplement à lui procurer un agrément irraisonné, ainsi qu'il le semble aujourd'hui. Au contraire, les Muses nous l'ont donnée comme une alliée de notre âme, lorsqu'elle entreprend de ramener à l'ordre et à l'unisson ses mouvements périodiques, qui se sont déréglés en nous. Pareillement, le rythme, qui corrige en nous une tendance à un défaut de mesure et de grâce, visible en la plupart des hommes, nous a été donné par les mêmes Muses et en vue de la même fin³²⁷.

Il relie notamment le rythme au *logos*, au discours, qui est le propre de l'humanité de l'homme, et qui permet de tenir le risque de la transe à distance, « Le rythme et l'harmonie se règlent sur le discours, et non le discours sur le rythme et l'harmonie »³²⁸. Loin de la transe, inconsciente, le rythme permet de créer des séquences de mouvements plus ou moins rapides, de créer des arrangements harmonieux, d'alterner les attitudes, d'être *mesurés*³²⁹.

Benveniste souligne pourtant que les premières apparitions du terme sont tout à fait différentes, et font plutôt référence à la forme, « pour définir la “forme” individuelle et distinctive *du caractère humain* »³³⁰. Plusieurs termes grecs définissent la forme, et la spécificité du rythme selon Benveniste est donc la suivante : « la forme dans l'instant qu'elle est assumée par ce qui est mouvant », ou encore « la forme improvisée, momentanée, modifiable »³³¹. Le rythme est donc un élément mouvant, témoin de l'histoire du sujet, influencé par les situations traversées. « Tout est là

³²⁷ PLATON, *Timée*, 47 d-e.

³²⁸ PLATON, *La République*, livre III, 400 d.

³²⁹ E. BENVENISTE, « La notion de “rythme” dans son expression linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », [1951] 1966, pp. 334-335.

³³⁰ *Ibid.*, p. 330.

³³¹ *Ibid.*, p. 333.

pour faire du rythme l'organisation du vivant dans l'instant de son mouvement ; une mise en œuvre historique de la vie »³³².

Revenir au « rhuthmos », pour Barthes, c'est redonner au rythme le sens de « manière de fluer », et rajouter le préfixe « idios » qui amène l'idée d'appartenance à soi-même, à la propriété, peut paraître inutile³³³. « Fluer » désigne d'ordinaire l'écoulement de l'eau, de la mer par exemple, qui flue et qui reflue. Utiliser ce terme insiste sur le mouvement naturel du corps humain.

1. Idiorrythmie, presque un pléonasme, car le rhuthmos est par définition individuel : interstices, fugitivité du code, de la manière dont le sujet s'insère dans le code social (ou naturel).

2. Renvoie aux formes subtiles du genre de vie : les humeurs, les configurations non stables, les passages dépressifs ou exaltés ; bref, le contraire même d'une cadence cassante, implacable de régularité. C'est parce que le rythme a pris le sens répressif (voir le rythme de la vie d'un cénobite ou d'un phalanstérien, qui doit agir à un quart d'heure près) qu'il a fallu lui adjoindre idios³³⁴ :

idios ≠ rythme,

idios = rhuthmos³³⁵

Ainsi l'enjeu de l'idiorrythmie est politique, c'est-à-dire qu'il s'agit de chercher une forme possible de vivre ensemble, située entre la solitude extrême (« forme négative »), et la synchronie excessive (« forme intégrative »). Pour Barthes, la forme médiane, c'est l'idiorrythmie, qui est pour lui la forme idyllique qui permet de vivre avec l'autre, dans une structure commune, tout en menant sa vie à son propre rythme³³⁶. Mais cela reste encore un fantasme, car le lien entre le pouvoir et le rythme est pour lui consubstantiel, au sens où « ce que le pouvoir impose avant tout, c'est un rythme (de toutes choses : de vie, de temps, de pensée, de discours) »³³⁷.

³³² M. SNAUWAERT, Article, *Le rythme critique d'Henri Meschonnic*, *Acta fabula*, vol. 13, n° 6, « En rythme », Juillet-Août 2012.

³³³ Les cours de Barthes sont retranscrits sous forme de notes, ce qui explique l'aspect synthétiques des citations.

³³⁴ en note : « idio = propre, particulier ».

³³⁵ R. BARTHES, *op. cit.*, p. 40.

³³⁶ *Ibid*, p. 40.

³³⁷ *Ibid.*, p. 69.

2. 2. b - Regards contemporains sur l'idiorythmie

Différents penseurs reprennent aujourd'hui cette idée de l'idiorythmie, et deux d'entre eux vont m'intéresser plus particulièrement : l'historienne de la littérature Marielle Macé³³⁸ et le philosophe Pascal Michon³³⁹. Marielle Macé aborde l'idiorythmie dans son rapport à l'individuation, qu'elle pense être individuelle mais aussi collective. Selon elle, un travail sur les rythmes et les gestes permet de travailler nos styles, nos formes de vie. Le point de vue de Pascal Michon dépasse celui de Roland Barthes, il nomme les limites de l'idiorythmie et propose plutôt de chercher *l'eurythmie*, c'est-à-dire d'être toujours en quête des meilleurs rythmes possibles. Pour ces deux auteurs, ce travail sur le rythme est un travail politique, interrogeant les manières de vivre ensemble le mieux possible.

Dans son ouvrage, Marielle Macé définit tout d'abord ce qu'elle entend par « styles ». Ce sont les « phrasés de vie », c'est-à-dire des formes de vie : choisir la vie que nous souhaitons vivre, et surtout « comment » nous allons la vivre³⁴⁰. Et ce comment nous vivons s'exprime par nos styles, c'est-à-dire « une compréhension modale des façons de se servir de son corps »³⁴¹. Nous agissons à la fois par imitation, par apprentissage, par intégration d'une culture, mais nous pouvons aussi inventer notre propre style. Ainsi, certains aspects du style de chacun d'entre nous seront tout à fait personnels, alors que d'autres sont marqueurs de notre appartenance à un certain groupe d'humains. En observant les différents styles de vie, on peut remarquer une « soif de singularités ; mais aussi et surtout à une expérience de reconnaissance, d'identification de répétitions, de formes revenantes, c'est-à-dire de styles »³⁴². Les corps sont donc toujours affûtés à la fois individuellement et collectivement³⁴³.

A travers cette réflexion sur les styles apparaît un nouveau sens donné à l'individuation, qui se joue à travers les gestes et les rythmes, et qui est prioritairement collective. Marielle Macé

³³⁸ M. MACE, *Styles, critique de nos formes de vie*, ed. Gallimard, collection Essais, 2016.

³³⁹ P. MICHON, *Les Rythmes du politique. Démocratie et capitalisme mondialisé*, Paris, Rhuthmos, 1^{re} éd. 2007, 2^{de} éd. 2015, coll. « Rythmanalyses », 316 pages.

³⁴⁰ M. MACE, *Styles, critique de nos formes de vie*, ed. Gallimard, collection Essais, 2016, p. 11.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 74.

³⁴² *Ibid.*, p. 76.

³⁴³ Marielle Macé s'appuie notamment sur une conférence sur « La technique des corps » de l'anthropologue Marcel Mauss, communication donnée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934 et publiée dans le *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Version électronique mise en ligne sur le site de l'université du Québec : <http://classiques.uqac.ca/>.

rappelle que l'individuation est toujours en cours, et qu'elle a toujours lieu au sein d'un environnement particulier : « l'individuation n'est pas l'institution d'une personne, c'est l'émergence d'une singularité »³⁴⁴.

*Si l'individuation importe en effet, c'est pour viser davantage une pratique de l'attention qu'une « pratique de soi ». Une pratique de l'attention, c'est-à-dire : une pratique du monde, un désir de percevoir et considérer les mouvements d'individuation qui animent le monde. L'enjeu n'est pas, pas seulement, pas d'abord, de « s'individuer ». C'est (de façon plus requérante) de comprendre ce qu'il en est du « soi » lorsque la pratique de soi se soutient d'une pratique individuante du monde, c'est-à-dire d'une attention réelle à ce qui en lui fait différence*³⁴⁵.

Le sujet pour s'individuer, doit se soucier de sa propre singularité mais aussi veiller aux autres singularités, il s'individue lui-même (mais pas pour devenir un être en soi, plutôt un être « comme ça », non fini, et avec ses singularités) et il souhaite voir les autres s'individuer.

Dans le même ouvrage, Marielle Macé consacre un sous-chapitre à la notion de rythme, reliée à celle d'individuation, en citant Barthes et l'idiorrythmie notamment. Le style, ce n'est pas avoir du style. C'est développer pour soi et avec les autres, une manière d'être au monde, une manière de bouger, de parler, de se positionner, et cela a à voir avec le corps. Cette relation au corps, elle est liée au rythme (au sens de Benveniste comme « manière de fluer ») et elle est souvent ressentie comme étant contrainte. En effet Marielle Macé rappelle que chacun a déjà éprouvé la difficulté de « “faire avec” le rythme des autres, avec un autre rapport à la durée, à l'avenir, à l'habitude, à l'attente, à l'improvisation »³⁴⁶. A ce propos, elle cite d'ailleurs Michaux, « Le mal, c'est le rythme des autres »³⁴⁷.

L'individuation est vécue comme « une pratique exigeante des singularités », et le rythme en est une des dimensions principales, car il est à la fois « configurant » et « réactif »³⁴⁸. Ce que j'entends ici, c'est que chacun se constitue par son propre rythme, mais ce rythme propre est en constante réaction face à la rencontre du rythmes des autres, rencontre qui peut être harmonieuse,

³⁴⁴ M. MACE, *op. cit.*, p. 204.

³⁴⁵ M.MACE, *op. cit.*, pp. 204-205.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 265.

³⁴⁷ H. MICHAUX, *Passages*, dans *Oeuvres complètes II*, p. 342.

³⁴⁸ M. MACE, *op. cit.*, p. 258.

équilibrée, ou discordante. D'où l'importance de vouloir l'individuation de tous abordée précédemment.

L'idiorrythmie telle qu'elle a été décrite par Barthes, permet donc de penser ensemble rythme et individuation, car elle est en elle-même à la fois individuelle et collective (même si elle trouve le fondement de sa définition dans l'organisation de monastères : il s'agit d'aller au-delà de cette donnée historique pour lui donner du sens aujourd'hui). A propos de *Vivre ensemble* de Barthes, Marielle Macé estime qu'il s'agit d'une réflexion « sur la façon dont les sujets accordent et désaccordent leurs rythmes dans une vie en commun »³⁴⁹. Ainsi, le fait de vivre ensemble, c'est « accorder indéfiniment des rythmes : non pas se régler unanimement sur un même *tempo*, mais accorder des allures qui devaient pouvoir demeurer différentes : s'individualiser et laisser individualiser, protéger à la fois les chances de socialité et les chances de solitude »³⁵⁰. L'idiorrythmie permet donc de maintenir son rythme individuel, tout en composant avec ce qui nous est extérieur.

Pour définir davantage comment est entendu le terme de « rythme », Marielle Macé se repose notamment sur les écrits de Marcel Mauss, pour qui l'homme est rythmique. L'individu n'est donc pas « rythmé » (c'est-à-dire qu'il ne suit pas une vitesse qui s'ajouterait à ce qu'il est), mais il est « rythmique » (c'est-à-dire qu'il est défini par une manière de fluer, le rythme comme « organisation du vivant » selon Benveniste). Ainsi, le rythme n'est pas juste du tempo, et on est loin de la régularité naturelle du mouvement répétitif des vagues. Le rythme c'est plutôt « la façon pour les hommes de mettre leur temps dans le monde »³⁵¹. C'est une configuration individuelle, c'est un arrangement, qui peut toujours changer. Il n'y a pas de forme figée. Barthes parle d'ailleurs de « respirations idiorrythmiques »³⁵². Avec le rythme, il est aussi question des gestes qui permettent de défier des contraintes qui nous sont imposées, et qui permettent à la fois de protéger la solitude, et de favoriser les moments de son ouverture.

Pascal Michon propose quant à lui de dépasser l'idiorrythmie, car elle n'est pas applicable, elle reste à l'état de fantôme. Or, il réfléchit à une possible application politique de cette prise en compte des rythmes de tous, ou plutôt des rythmes de chacun, au milieu de tous. Son point de vue

³⁴⁹ M. MACE, *op. cit.*, p. 259.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 259.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 263.

³⁵² Cité par M. MACE, *op. cit.*, p. 261.

est davantage militant : il ne s'agit pas de faire en dehors de ce qui existe, mais de transformer le système qui se définit comme démocratique de l'intérieur.

Il donne lui aussi sa définition de l'individuation, qu'il envisage également comme étant à la fois singulière et collective, et toujours en mouvement - il parle de processus. Les rythmes sont constitutifs de ces processus, c'est-à-dire que les individus se constituent *au fil* du temps, ce sont pas des êtres figés *dans* le temps. Ainsi, nous ne restons pas les mêmes malgré les mutations que nous vivons, nous nous construisons en permanence par elles, nous sommes des êtres dynamiques.

*Par individuation, j'entends l'ensemble des processus corporels, langagiers et sociaux par lesquels sont sans cesse produits et reproduits, augmentés et minorés, les individus singuliers (les individus observés dans leur singularité) et collectifs (les groupes) - étant entendu que ces deux derniers concepts renvoient à une série de phénomènes identiques, observés simplement de deux points de vue opposés. J'appellerai rythmes les configurations spécifiques de ces processus d'individuation*³⁵³.

Comme pour Barthes, les rythmes et le pouvoir sont à penser ensemble, car ce dernier intervient justement sur les rythmes des processus d'individuation : il organise, il contrôle, et il classe. Le monde est fluide, il est mouvant, et pour le comprendre, il faut « observer les individus singuliers et collectifs à partir des *dynamiques* qui les traversent et les portent »³⁵⁴. Pascal Michon cite aussi Marcel Mauss, qui a montré « que les corps sont soumis à des formes de mouvement et de repos, des manières de fluer, bref des rythmes, déterminés socialement à travers des « techniques du corps » et définissant ce que nous pouvons appeler une *corporéité* »³⁵⁵. Les techniques du corps ont été étudiées au fil de l'histoire notamment par Norbert Elias (dans *La Société de cour* 1933 et *La Civilisation des moeurs* 1939) qui rappelle par exemple l'apparition des traités de « bonnes manières » à la Renaissance, définissant notamment les manières de table. Michel Foucault traite également des techniques du corps dans *Surveiller et punir* (1975), par les exercices imposés aux soldats, mais aussi les enfants dans les écoles, les ouvriers dans les manufactures... Ainsi le corps humain ne se définit pas seulement par de la chair et des os : il est « un assemblage de techniques corporelles, c'est-à-dire de « montages d'actes », de « sélections d'arrêts et de mouvements »,

³⁵³ P. MICHON, *Les Rythmes du politique. Démocratie et capitalisme mondialisé*, Paris, Rhuthmos, 1^{re} éd. 2007, 2^{de} éd. 2015, coll. « Rythmanalyses », p. 30.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 35.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 46.

d' « ensembles de formes de repos et d'action », bref, une organisation spatio-temporelle »³⁵⁶. Il s'agit bien de penser ensemble le biologique et le sociologique.

En plus de cette *corporéité*, composée à la fois de schémas mécaniques mais surtout de notre manière corporelle de fluer - ce qui est la forme principale des rythmes de la corporéité - Pascal Michon parle aussi de la *discursivité*, qui fait aussi l'objet d'une forme de contrôle par le pouvoir. La discursivité, c'est-à-dire ce qui ressort du raisonnement, du discours, peut être influencée, notamment par la création d'un vocabulaire ou de formes syntaxiques, qui influent sur notre langage. La forme extrême de ce contrôle sur la discursivité a contribué à assoir la domination nazie, à force de formules, d'intonations, de slogans. Jean-François Billeter décrit également ce phénomène :

*Un autre mal naît quand un langage m'est imposé par un pouvoir politique, par une communauté ou par mon éducation et m'empêche de partir de mon expérience pour lui trouver une expression juste. Ce langage imposé me coupe de moi-même, de la dimension d'inconnu qui est en moi et de mon pouvoir de produire du nouveau [...] Les régimes totalitaires se sont servis de la police du langage pour priver l'homme du ressort de la parole. Quand l'occasion s'est présentée, la parole a déclenché leur chute*³⁵⁷.

On peut ingérer une manière de parler de façon mécanique et inconsciente, et aujourd'hui des modèles oraux sont véhiculés de manière encore plus directe par les médias ou encore les messageries électroniques. Ce contrôle est critiquable lorsqu'il influe de manière inconsciente sur les individus, qui se composent à partir de cet exercice abusif du pouvoir. En cela, le travail sur le geste abordé avec Billeter et qui est intégré petit à petit est complètement différent, car il permet justement de créer un lien entre le corps et la conscience. Pour Michon, la *corporéité* et la *discursivité*, les techniques du corps et du discours, qu'il appelle également les rythmes corporels et langagiers sont déterminant dans la construction des individus. Mais ils ne peuvent pas se comprendre sans prendre en compte l'environnement de chaque individu, et leur *socialité*, c'est-à-dire leur manière sociale de fluer.

Comme Marielle Macé, il souligne le fait que l'individuation n'est singulière que si elle est aussi collective. A l'intérieur d'un groupe social se jouent un assemblage de techniques, et des variations d'intensité des interactions, qui font que l'individuation collective se produit à travers des

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 49.

³⁵⁷ J-F. BILLETER, *Esquisses*, ed. Allia, 2016, p. 72.

« techniques rythmiques sociales à chaque fois spécifiques »³⁵⁸. Et à l'intérieur de cette individuation collective se jouent également des individuations singulières. Les individus ne préexistent pas au groupe, et la socialité sous-entend un double rapport, des individus qui constituent le groupe, et du groupe qui constitue les individus.

*La production des individus est donc indissociablement singulière et collective dans la successivité du temps. Pour le dire autrement, il n'est pas possible d'opposer les aspects singuliers des corps - langages à leurs aspects collectifs ; les uns et les autres apparaissent au cours de processus qui les lient les uns aux autres par une production mutuelle et concomitante mais aussi successive et inversement proportionnelle l'une de l'autre*³⁵⁹.

Pascal Michon donne l'exemple des périodes de vacances, pendant lesquelles les individus cultivent leur singularité, en profitant de leur temps libre, en profitant d'une organisation plus personnelle, en lisant, en voyageant... Pendant le temps d'activité, c'est-à-dire pendant la période de travail, au contraire, « les débats reprennent, le travail redémarre et une nouvelle saison s'ouvre. L'information reprend son flux tendu. La circulation et la sociabilité s'intensifient de nouveau. Les individus sont absorbés dans tout un ensemble de groupes qui soutiennent mais aussi limitent leur singularité. Leur liberté de choix personnel diminue d'autant »³⁶⁰. Ainsi nous suivons des rythmes annuels qui se combinent aux rythmes hebdomadaires, aux rythmes journaliers... Cependant cette évolution des individus qui sont en perpétuel devenir n'est pas si régulière, au contraire l'individuation est organisée dans le temps par des discontinuités (ici Michon reprend une formulation du philosophe Gilbert Simondon). Elle se construit en fonction de ce que l'être est en train de vivre au présent, et il faut donc se poser la question : comment ne pas faire dépendre notre individuation de cette organisation temporelle que nous ne choisissons pas. Autrement dit, « Comment passer des rythmes de l'individuation à l'individuation des rythmes ? »³⁶¹.

Cette question est à la fois éthique et politique : il existe des rythmes (comme manières de fluer) qui ne sont pas favorables à tous les individus, et au contraire, il existe des manières de fluer qui « favorisent l'augmentation simultanée de leur pouvoir. (...) Une éthique et une politique

³⁵⁸ P. MICHON, *op. cit.*, p. 65.

³⁵⁹ P. MICHON, *op. cit.*, p. 66.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 67.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 77.

démocratiques peuvent donc se définir comme orientées vers la production de *manières* de fluer de la socialité, des corps et du langage, c'est-à-dire d'organisations des processus d'individuation, qui soient à la fois *singulières* et *partageables* »³⁶². Pour Michon il s'agit d'une question essentielle, car dans le monde le pouvoir s'exerce selon lui de plus en plus sous des formes rythmiques. Ainsi, il nomme deux formes de nouveaux pouvoirs, que sont les pouvoirs sub-étatiques et les pouvoirs supra-étatiques. Les nouveaux pouvoirs sub-étatiques, ce sont notamment les mouvements terroristes, les cercles religieux fondamentalistes et les sectes, mais aussi les mouvements altermondialistes, qui « se constituent désormais dans l'élaboration de nouvelles formes de vie, c'est-à-dire de nouvelles manières de devenir et de rester des individus »³⁶³. Ce type de nouveau pouvoir favorise une organisation des manières de fluer. Et les nouveaux pouvoirs supra-étatique, que sont les multinationales par exemple, souhaitent contrôler cette diversité des manières de fluer dans un but de production.

En critiquant ce nouveau réseau de force et de relation de pouvoirs, Michon en arrive à l'idiorrythmie, qui désigne « ce que pourrait être une collectivité où chacun suivrait ses rythmes propres³⁶⁴ », et qui favorise une manière personnelle de faire fluer sa vie par opposition à des manières imposées. Les collectivités idiorrythmiques « forment des groupes sociaux entièrement dédiés au renforcement de l'individuation de leurs membres, c'est-à-dire des groupes où les deux aspects singulier et collectif de l'individuation se construisent l'un par l'autre harmonieusement - ce que Barthes appelle, par un oxymore calculé, des « structures collectives - individualistes »³⁶⁵. Cependant, Michon rappelle que l'histoire de l'élaboration de ces collectivités montre bien que le rythme est au coeur de la question du pouvoir, car à l'origine, les communautés de moines idiorrythmiques refusent un pouvoir hiérarchique à Jerusalem, qui voulait imposer le calendrier officiel luni-solaire grec au détriment du calendrier liturgique traditionnel. Il s'agit donc d'échapper au contrôle d'un pouvoir supérieur, en revendiquant leur liberté rythmique.

Mais l'idiorrythmie reste un fantasme, possible dans un monde sans classe et seulement envisageable dans de tous petits groupes sociaux, dans lesquels il est déjà difficile d'imaginer vivre ensemble en préservant le *rhythmos* de chacun. Michon nomme une autre limite à l'idiorrythmie - au-delà de sa conceptualisation - qui est selon lui une solution individualiste à la crise du pouvoir, et

³⁶² P. MICHON, *op. cit.*, p. 81.

³⁶³ *Ibid.*, p. 87.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 119.

³⁶⁵ *Ibid.*, pp. 121-122.

qui consiste en une fuite du monde et de sa structure. Pour Michon, qui veut penser le cadre d'une véritable démocratie, il faut prendre en compte à la fois le rythme et l'Etat. La création de structures alternatives l'intéresse moins dans sa démarche politique, et il reprend le point de vue de Mauss, pour qui l'important était « que la démocratie devienne une machine politique à produire une individuation de première qualité »³⁶⁶.

Au-delà de l'idiorrythmie, Michon propose plutôt de penser l'eurythmie, qui serait « simultanément corporelle, discursive et sociale - une maximisation de l'individuation singulière et collective »³⁶⁷. L'eurythmie est une recherche d'harmonie, d'équilibre, qui consiste à jouir pleinement de son autonomie tout en restant disponible à la générosité et à l'engagement solidaire. Elle laisse ouverte l'alternance de conflit et d'alliance, qui permet d'être toujours en mouvement dans le groupe social. L'eurythmie, bon-rythme, c'est donc chercher - et éventuellement trouver - les meilleurs rythmes possibles, c'est-à-dire « des rythmes dont la *qualité* est telle qu'elle maximalise la puissance d'agir et d'exister des singuliers et des collectifs »³⁶⁸. Ainsi l'idiorrythmie peut être une eurythmie. Pour Michon, il faut cultiver ce qui fait tension, pour aller contre une ultra-fluidification créée par la mondialisation. Il cite par exemple le rapport aux rythmes scolaires, dont certains considèrent qu'ils constituent un abus, car ce ne serait pas aux institutions de fixer les rythmes de l'éducation des individus, mais à ces derniers de trouver leur propre rythme. Seulement, Michon se positionnant du côté d'une réforme de l'Etat sans souhaiter sa disparition, il note le fait que cette liberté peut en fait être à la base d'une inégalité dans l'éducation, et notamment d'une dégradation de celle des moins favorisés, qui n'auront pas forcément les moyens de choisir leur propre développement en-dehors de la structure scolaire. Et en effet, on peut s'interroger sur ce qui adviendrait dans une société où chacun pourrait suivre son propre rythme en toute liberté, il est aisé d'y apercevoir les prémices d'une ultra-libéralisation des rapports sociaux et économiques, engendrant davantage d'inégalités que d'égalités, et allant à l'encontre totale du fantasme idiorrythmique exprimé par Roland Barthes. Ce n'est évidemment pas ce qui est souhaité, et il faudra choisir dans la suite de ce travail entre l'idiorrythmie et l'eurythmie. Cependant, le lien entre l'idiorrythmie et la pratique de la musique est abordé par Barthes et mérite d'être développé ici, car

³⁶⁶ P. MICHON, *op. cit.*, p. 229.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 234.

³⁶⁸ P. MICHON, article « Idiorrythmie ou eurythmie ? Réponse à Yves Citton », site internet Rhuthmos.

il permet de nommer des pistes de réflexion sur la structuration existante - et celle à inventer - de l'enseignement de la musique.

2. 2. c - Pouvoir, musique et idiorrythmie

Lorsque Barthes présente l'idiorrythmie comme une forme fantasmée de vivre ensemble contre un pouvoir qui impose un rythme homogène, il propose la musique comme une « catégorie antinomique du pouvoir », c'est-à-dire comme une pratique par laquelle peut se réaliser cette forme idiorrythmique.

La demande d'idiorrythmie se fait toujours contre le pouvoir. Rappelons-nous la mère et son enfants : elle lui impose son rythme de marche, crée une disturbance de rythme. Rappelons-nous aussi notre distinction : rythme ≠ rhuthmos. Idiorrythmie : protection du rhuthmos, c'est-à-dire du rythme souple, disponible, mobile ; forme passagère, mais forme tout de même. Cf. en musique, rythme métronomique ≠ rhuthmos. Rhuthmos = swing (le rythme n'est pas qualitativement musical). D'où : catégorie antinomique du pouvoir = la musique, à condition de la définir par le rhuthmos – et non par le « rythme ». Rhuthmos : c'est le rythme admettant un plus ou un moins, une imperfection, un supplément, un manque, un idios : ce qui n'entre pas dans la structure, ou y entrerait de force. Se rappeler le mot de Casals : le rythme, c'est le retard. Or, seul un sujet (idios) peut « retarder » le rythme – c'est-à-dire l'accomplir³⁶⁹.

Barthes se réfère ici à une citation du violoncelliste espagnol Pablo Casals : « Tout est une question d'équilibre, que le bon goût doit savoir contrôler. Mais le rubato est en soi un procédé d'expression si naturel qu'on pourrait dire que la musique est, dans un certain sens, un perpétuel rubato³⁷⁰ ». Pablo Casals fait ici référence à l'une des perceptions temporelles permises par la musique en tant qu'objet temporel que citait Christian Accaoui, avec les étirements, ou les anticipations par exemple. Le rubato est un procédé d'interprétation, de jeu, qui permet de jouer avec les perceptions que nous avons du rythme entendu non comme valeur, mais comme mouvement, donc du rhuthmos. « Rubato » est un terme italien qui signifie « dérobé », « volé ».

³⁶⁹ R. BARTHES, *op. cit.*, p. 69.

³⁷⁰ J-M. CORREDOR, *Conversations avec Pablo Casals*, Albin Michel, 1955 et 1992, Paris, p. 260.

Une indication de *rubato* sur une partition indique que le musicien peut sortir de la mesure, de la régularité rythmique au sens de la pulsation. Le *rubato* peut influencer seulement sur la mélodie, tandis que l'accompagnement continue de suivre une pulsation stable, ou bien l'ensemble des voix peut jouer en accélérant ou ralentissant certaines notes. Le *rubato* est un procédé musical utilisé par l'interprète qui véhicule alors une expression plus personnelle, il suit son inspiration, hors du mouvement rigoureux, comme un temps *dérobé*, suspendu, disgressif. Le fait que Pablo Casals désigne la musique elle-même comme « un perpétuel *rubato* » permet en fait de nuancer de manière permanente cette régularité métronomique contre laquelle il s'effectuerait. La musique n'est pas définie par un balancement régulier, mais par un mouvement permanent, qui s'exprime par l'alternance d'élan et de retombées décrite par Accaoui et qui est imaginée par le compositeur (ou le musicien lors d'improvisations), et par l'interprétation du musicien, qui, essentiellement, se dérobe au métronome quand il joue, car le rythme, le *rhuthmos*, donne à entendre sa manière de fluer. Comme le précise Barthes, « Faire de la musique, c'est non pas aller à une allure métronomique, c'est aller, si vous voulez, d'une façon régulière, rythmée, mais avec un supplément ou un manque, un retard, si vous voulez, ou avec une hâte légère qui définit le *rhuthmos* »³⁷¹.

Bachelard affirme lui que « la relation temporelle qui donne au rythme une figure acceptée bien des déformations »³⁷². Il parle du temps agogique, c'est-à-dire des variations infligées par l'interprète au tempo du métronome (qui peut être ou non indiquées par le compositeur sur la partition) dont fait partie le *rubato*.

*Entre les allures, la dialectique sera plus libre, le temps de la musique sera, dans son évolution même, touché d'une relativité essentielle. Ainsi tous les ralentis sont ad libitum. Ils sont plus subjectifs qu'objectifs. Or ces ralentis forment des régions importantes. Ce sont les régions où l'émotion différée s'effectue. Ils sont les détentes mélodiques. Au fond, ils sont beaucoup plus nombreux que la graphie ne l'indique. Et une âme musicienne un peu experte sent et vit cette dialectique de la régularité et de la liberté, de l'émotion différée puis effectuée qui ondule tout le long de la mélodie*³⁷³.

³⁷¹ R. BARTHES, *op. cit.*, p. 70.

³⁷² G. BACHELARD, *La dialectique de la durée*, PUF, p. 118.

³⁷³ *Ibid.*, p. 119.

Cet exemple du rubato montre que la musique peut être pensée comme une pratique de l'idiorrythmie : une composition, qui est partageable, qui est un objet mis en commun, est toujours interprétée, le musicien lui influe son rythme propre, il exprime son rhuthmos, sa manière de fluer dans le monde. A l'expression de « temps musical » je préfère donc celui des « temporalités de la musique » qui permet mieux me semble-t-il d'exprimer le fait que la musique est une pratique par laquelle il est possible de jouer avec sa propre temporalité, qui est confrontée à celle des autres musiciens, et ces temporalités peuvent se rencontrer grâce à un médiateur extérieur qui serait le chef d'orchestre, ou en cherchant ensemble un rythme commun : on revient alors à l'idée d'exprimer sa propre individualité pour permettre à chacun autour de soi de s'individuer également, pour créer ensemble un écart hors du temps calendaire du pouvoir.

*
* *

Ce développement a permis d'éclairer ce qui était entendu par l'expression des « temporalités de la musique », et il va s'agir maintenant de réfléchir à la manière de faciliter leur expression quand on souhaite transmettre la musique. A l'heure actuelle, il me semble que cette question n'est pas pensée au sein des établissements d'enseignement artistique, et que pour qu'une réflexion puisse être menée jusqu'à sa mise en pratique, il faudrait également repenser leur organisation temporelle.

La suite de ce travail va revenir à une approche plus pratique : tout d'abord, des récits de musiciens ou des expériences de pratiques collectives qui viennent interroger cette question du rapport au temps, pour ensuite imaginer un enseignement de la musique qui soit à la fois à l'écoute des rythmes de chacun et créateur d'interstices collectifs.

Chapitre 6.

Quelles pratiques de la musique,
contre l'homogénéisation du temps ?

1 – Le Jeu d’orchestre, orchestre participatif en détention

1.1. Des contraintes maximales de temps et d’espaces de ce milieu

1. 1. a - Instaurer la discipline

La prison représente la forme la plus extrême d’enfermement institutionnel, dans nos sociétés « disciplinaires » (Michel Foucault) ou sociétés « de contrôle » (Gilles Deleuze) et « d’hypercontrôle » (Bernard Stiegler). Dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault analyse le pouvoir et sa nouvelle manière, plus insidieuse, de contrôler les gens sans leur infliger de punition visible comme les exécutions publiques par exemple. Avec l’essor de la technologie, les surveillances et le contrôle sont renforcés et les normes qui semblaient s’assouplir sont en fait exacerbées. L’exemple du panoptique, invention architecturale carcérale de Jeremy Bentham (1748-1832) est invoqué, faisant l’objet de tout un chapitre dans l’ouvrage de Foucault. Le bâtiment est en forme de cercle avec en son centre, une tour permettant au surveillant, à l’intérieur, de voir toutes les cellules et en contre-jour, tous les détenus eux-mêmes dans l’impossibilité de voir ni le surveillant, ni les autres détenus. Ils sont conscients qu’ils peuvent être observés en permanence, sans jamais savoir quand exactement. La surveillance se fait plus discrète, mais elle permet de maintenir dans un état d’obéissance et de discipline des personnes qui sont déjà dressées depuis l’enfance (à l’école puis à l’armée) à cette méthode d’assujettissement. Selon Foucault, le même mécanisme se retrouve dans

les hôpitaux et les prisons, où il s'agit de rendre les corps « dociles » par des techniques policières du corps inspirées du modèle monastique³⁷⁴.

Pendant des siècles, les ordres religieux ont été des maîtres de discipline : ils étaient les spécialistes du temps, grands techniciens du rythme et des activités régulières. Mais ces procédés de régularisation temporelle dont elles héritent, les disciplines les modifient. En les affinant d'abord. C'est en quarts d'heure, en minutes, en secondes qu'on se met à compter. A l'armée bien sûr [...] Dans les écoles élémentaires, la découpe du temps devient de plus en plus ténue [...] L'extension progressive du salariat entraîne de son côté un quadrillage resserré du temps [...] il s'agit de constituer un temps intégralement utile [...] Le temps mesuré et payé doit être aussi un temps sans impureté ni défaut, un temps de bonne qualité, tout au long duquel le corps reste appliqué à son exercice. L'exactitude et l'application sont, avec la régularité, les vertus fondamentales du temps disciplinaire³⁷⁵.

Foucault évoque aussi la responsabilité des emplois du temps, calqués sur le modèle monastique (mais non idiorrythmique), où il s'agissait bien d'instaurer une certaine discipline. Au-delà du principe de la punition évoqué précédemment, cela permettrait également au pouvoir d'organiser l'espace et le temps selon le modèle monacal par un dispositif de dressage des corps. Et c'est précisément cette organisation spatio-temporelle qui établit le champ politique : comme Foucault le souligne il s'agit, à l'image des cellules des couvents, de donner « à chaque individu, sa place ; et en chaque emplacement, un individu »³⁷⁶. Le quadrillage des corps passe par un contrôle du temps (externe autant qu'interne à l'individu) afin de mieux contrôler les personnes. Cela instaure un rapport de domination qui engendre la réification des individus et permet de coordonner toutes les activités individuelles pour les faire fonctionner ensemble.

Toutefois, les institutions décrites par Foucault ne fonctionnent plus comme des milieux clos, il l'a reconnu lui-même : « J'ai examiné comment la discipline a été développée, comment elle a changé selon le développement de la société industrielle et l'augmentation de la population. La discipline, qui était si efficace pour maintenir le pouvoir, a perdu une partie de son efficacité. Dans les pays industrialisés, les disciplines entrent en crise. (...) Il est évident que nous devons nous

³⁷⁴ Cela renvoie à la notion de corporéité développée des années plus tard par Pascal Michon, à cette différence près que dans les sociétés disciplinaires, ce sont davantage les schémas appris de manière automatique qui sont valorisés, plus que la spécificité de chaque corps en mouvement.

³⁷⁵ M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, ed. Gallimard, 1975, reed. 1993, pp. 176-177.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 144.

séparer dans l'avenir de la société de discipline d'aujourd'hui »³⁷⁷. On peut aisément trouver des exemples d'entreprises qui proposent des horaires plus individualisés pour s'adapter davantage aux salariés, ou même qui n'imposent aucun horaire. Le principe est basé sur la confiance, ce qui est censé générer de la motivation chez les employés, qui ainsi responsabilisés seront sans doute plus productifs et efficaces. C'est possible en effet, mais si la productivité est la garantie que le travail est réalisé, que le temps est bien utilisé, qu'il n'est pas gâché, les salariés restent au service de l'entreprise. La comparaison peut s'installer, donc la compétition, et on parlera alors davantage d'individualisation (chacun pour soi) que d'individuation (émergence de singularités propres), ce qui est problématique. Un autre statut prend de l'ampleur depuis plusieurs années : les auto-entrepreneurs, qui se félicitent souvent de pouvoir gérer leur temps comme ils l'entendent. Mais on observe de plus en plus les dérives que cela peut entraîner, notamment avec les conflits sociaux dans les plateformes de livraison ou de transports, qui embauchent sans reconnaître à leurs employés des droits fondamentaux - comme les congés payés, la couverture sociale, une mutuelle - car ils ont justement le statut d'auto-entrepreneurs. Le fait d'être rémunéré en fonction du travail effectué engendre des temps de travail parfois très longs, car il est toujours possible de faire plus³⁷⁸. Et dans ce cas, il ne s'agit plus réellement d'un choix, mais d'une nécessité financière qui déborde sur le temps disponible. Toute cette flexibilité apparente n'entraîne pas forcément plus de liberté.

De plus, Foucault ne pouvait pas anticiper les avancées technologiques qui vont permettre à ces dispositifs d'être de plus en plus nombreux et invisibles, je pense bien sûr aux caméras de surveillance dans les rues, mais ce n'est rien face au traçage via les cartes de transport, ou les sites visités sur Internet, et la conservation des données, le Big Data. Les réseaux sociaux nous mettent aussi dans une double posture, nous nous exposons par nous-mêmes, nous sommes donc observés par les autres, et nous sommes aussi observateurs. En Chine, cela prend actuellement des proportions effrayantes, car le gouvernement a décidé d'attribuer des notes de confiance à l'ensemble des citoyens, en fonction des données observables grâce au Big Data. En fonction de leur note, ils seront récompensés (accès facilité à l'ensemble des services du pays) ou punis (interdiction de voyager en première classe, meilleurs écoles interdites pour les enfants)³⁷⁹.

³⁷⁷ M. FOUCAULT, *La société disciplinaire en crise*, in *Dits et Écrits*, t. 2., Gallimard, Paris, 2001, pp. 532-533.

³⁷⁸ En Juillet 2019, les coursiers à vélo de plateformes de livraison de repas se mettent en grève pour dénoncer la préconisation de leur statut.

³⁷⁹ Voir l'article du Monde diplomatique, « Bons et mauvais Chinois », par René Raphaël et Ling Xi, janvier 2019. Lien internet : <https://www.monde-diplomatique.fr/2019/01/RAPHAEL/59403>.

Ainsi, pour compléter la pensée de Foucault et l'adapter à l'évolution de nos sociétés, Deleuze a d'abord parlé de société de contrôle, puis Stiegler de société d'hypercontrôle. En 1987, dans sa conférence « Qu'est-ce que l'acte de création »³⁸⁰, Deleuze évoque ce qu'il entend par société de contrôle. Les fonctionnements des écoles, des usines, des hôpitaux, sont sans cesse discutés. Le contrôle ne s'effectue donc plus dans des dispositifs disciplinaires, mais en continu : « ceux qui veillent à notre bien n'ont plus besoin, ou n'auront plus besoin, de milieux d'enfermement ». L'information permanente véhiculée par les médias de masse, notamment la télévision, contribue à ce contrôle : « Si les jeux télévisés les plus idiots ont tant de succès, c'est parce qu'ils expriment adéquatement la situation d'entreprise. L'usine constituait les individus en corps, pour le double avantage du patronat qui surveillait chaque élément dans la masse, et des syndicats qui mobilisaient une masse de résistance ; mais l'entreprise ne cesse d'introduire une rivalité inexpiable comme saine émulation, excellente motivation qui oppose les individus entre eux et traverse chacun, le divisant en lui-même »³⁸¹. Les technologies numériques ont encore accentué ce phénomène de contrôle continu et insidieux, comme évoqué précédemment, et Bernard Stiegler actualise un peu plus encore cette pensée en parlant lui de société d'hypercontrôle³⁸².

La prison reste cependant toujours un lieu d'enfermement, et la France a du mal à s'inspirer du modèle des prisons ouvertes, qui existent au Danemark et qui défendent une plus grande autonomie des personnes détenues dans la gestion de leur temps notamment. En France, à part certaines exceptions comme la prison ouverte de Mauzac en Dordogne, ou celle de Casablanca en Corse, dans laquelle les détenus ont les clés de leurs cellules et travaillent pour la communauté et le village qui les accueille, le modèle d'enfermement reste beaucoup plus traditionnel. C'est un milieu qui reste relativement clos, l'organisation temporelle est rigide, avec des horaires figés pour les différents moments du quotidien que sont les repas, la promenade ou les visites.

³⁸⁰ G. DELEUZE, conférence « Qu'est-ce que l'acte de création ? », donnée à la Fémis dans le cadre des Mardis de la Fondation, le 17 mars 1987.

³⁸¹ G. DELEUZE, article *Les sociétés de contrôle*, paru dans *L'Autre Journal*, mai 2010, repris sous le titre *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle*, in *Pourparlers*, ed. De Minuit, Paris, 1990.

³⁸² Notamment dans sa conférence « Vers un art de l'hypercontrôle », donnée à la Cité du Livre à Aix-en Provence le 16 décembre 2014.

1.1. b - Présentation du Jeu d'orchestre

Pendant mon année de Master 2, j'ai participé au programme Chercheurs - Citoyens du Conseil Régional des Hauts-de-France : « Le Jeu d'orchestre », une expérience d'orchestre participatif développée par l'Université Charles de Gaulle - Lille 3, menée pendant trois ans par une équipe pluridisciplinaire de chercheurs, étudiants, musiciens. Ce dispositif s'est tenu dans les onze établissements pénitentiaires de la région Haut de France, avec l'accompagnement de l'association Hors Cadre, association de développement culturel, et le centre de formation et de musicothérapie orchestrale italien Esagramma. Nous rentrions en détention pour une durée de cinq jours le plus souvent, avec des instruments de musique (instruments à cordes et percussions) en équipe d'une vingtaine de personnes. A l'issue des cinq journées de travail musical, une représentation avait souvent lieu, devant certains détenus qui n'avaient pas participé à l'orchestre, le personnel de la prison, et parfois les familles (à l'Etablissement Pénitentiaire Pour Mineurs de Quiévrechain notamment).

La méthode Esagramma, qui permet l'apprentissage de la musique par l'orchestre, a été mise en place par Licia Sbattella, musicienne, cheffe d'orchestre, mais aussi psychologue et ingénieure à l'Ecole Polytechnique de Milan. Au centre Esagramma, elle travaille avec son équipe auprès d'un public ayant des troubles cognitifs. Sa méthode permet une pratique directe de la musique, sur les instruments, et ne nécessite pas d'acquis préalables. Une séance d'orchestre se déroulait de la manière suivante : les intervenants, qu'ils soient musiciens ou non, se mêlaient aux détenus. Chacun avait immédiatement un instrument entre les mains, les musiciens pouvaient jouer de leur propre instrument, ou d'un instrument dont ils ne savaient pas jouer. Ainsi, moi qui suis flûtiste, j'ai joué du violon, du violoncelle, de la contrebasse, des percussions (qui étaient les principaux instruments de l'orchestre participatif : produire un son sur des cordes ou des percussions est plus immédiat que sur un instrument à vent). Ma connaissance de la musique permettait d'être plus à l'aise avec tout le vocabulaire musical, et j'avais déjà tenu ces instruments, mais le résultat sonore n'était pas forcément meilleur que celui produit par les détenus et les intervenants non musiciens. Certains musiciens étaient solistes, jouaient les thèmes, mais la plupart d'entre nous jouions des parties d'accompagnement.

Nous avions des partitions devant nous, des arrangements de pièces classiques, pour aider les personnes qui lisaient la musique, mais l'essentiel des gestes à exécuter sur les instruments

étaient transmis oralement par Licia Sbattella. Elle a développé tout un vocabulaire de gestes compréhensibles immédiatement, et qui peuvent être retranscrits presque à l'identique sur les instruments, quelque soit le niveau du musicien - je ne fais plus la différence entre les musiciens professionnels, les intervenants non musiciens, les détenus : tout le monde est indistinctement musicien dans cet orchestre participatif. Contrairement au Soundpainting qui permet de composer en direct dans une démarche d'improvisation, la démarche de Licia Sbattella consiste à pouvoir aborder des oeuvres du répertoire classique quelque soit le niveau de pratique, en s'appuyant sur le groupe, sur le son produit en commun, sur les gestes réalisés ensemble.

1. 1. c - Le milieu carcéral

Sur le site internet de l'association Hors Cadre, qui a accompagné ce dispositif pendant tout son temps d'existence, voici la présentation qui est faite du Jeu d'orchestre :

La prison est un univers sensoriel et sonore violent, qui génère un rapport au temps dans lequel s'inscrit naturellement la musique en tant qu'art du temps. Dans cette institution totale qui surveille et régule tous les espaces de vie des personnes, il s'agit d'inscrire une pratique qui puisse rompre cette temporalité carcérale et la rendre créatrice.

L'objectif est de vivre une expérience humaine autant que musicale et de créer un espace privilégié de liberté (le dispositif orchestral), qui puisse générer, par l'écoute et le jeu, un travail sur soi pouvant donner lieu à une transformation chez les participants grâce à la relation de confiance établie entre eux³⁸³.

Il est intéressant de noter que la thématique du rapport au temps est citée en premier lieu, car en effet, le milieu carcéral génère un rapport au temps qui lui est propre. C'est d'ailleurs perceptible dès que l'on entre en détention, en plus de l'espace cloisonné, délimité, les activités proposées doivent être insérées dans les journées. Il faut attendre les détenus qui arrivent des différents quartiers du bâtiment, qui préféreraient parfois laisser le temps filer, sans rien faire, rester dormir dans leur cellule, et qui d'autres fois participent à toutes les propositions, pour occuper ce temps vide. Des interruptions peuvent avoir lieu, car il y a toujours d'autres obligations, des visites à

³⁸³ Site internet : <https://www.horscadre.eu/actualites/296-le-jeu-dorchestre-en-prison-saison-1>.

l'infirmier, un parloir et parfois même la fin du temps de la détention. Et il faut réussir à *entrer* dans ce milieu pour pouvoir y prendre part, et y vivre une véritable expérience, au sens de *Erfahrungen*, une expérience qui laisse une trace, qui nous connecte à la fois à qui nous sommes, à où nous sommes, et à qui nous rencontrons : « Le Jeu d'orchestre est un groupe humain qui doit comprendre le milieu dans lequel il intervient pour interagir avec celui-ci. Chacun doit être conscient qu'il va intervenir dans un espace qui n'est pas « naturel » et qui va s'imposer à chacun. Pouvoir exister, l'espace d'une journée, à l'intérieur de ces lieux, pour vivre une expérimentation avec des personnes détenues n'est pas anodin »³⁸⁴.

Pour mieux comprendre ce que signifie le terme de « milieu », je me réfère à Augustin Berque (géographe et philosophe) qui le distingue de l'« environnement », déjà donné et réduit à une collection d'objets et/ou de personnes, tandis que le milieu reste toujours à naître, en processus, comme les humains qui le composent. Augustin Berque utilise le terme d'« écoumène », pour désigner l'ensemble des *milieux* humains conçus comme l'ensemble des relations éco-techno-symboliques que l'humanité crée à partie d'elle-même. L'écoumène n'est donc plus seulement un *topos*, c'est-à-dire un lieu géographique, mais comprend tout ce qui existe à l'intérieur de la *chora*. Celle-ci a été définie par Platon dans le *Timée* comme un lieu se définissant par « l'imprégnation réciproque du lieu et de ce qui s'y trouve³⁸⁵. » L'écoumène, ce n'est pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre, alors que dans notre société, le *topos*, le « lieu cartographiable », a pris le pas sur la *chora*, le « lieu existentiel »³⁸⁶. Nous habitons la terre, et l'étymologie du terme grec *oikoumene* vient d'*oikeô*, *habiter*, c'est la même que pour les termes d'*écologie* et d'*économie*³⁸⁷. Il s'agit bien par ce mot, « écoumène », de rendre palpable la relation à la fois géographique et ontologique de l'homme et de la terre : « ce en quoi la terre est humaine, et terrestre l'humanité »³⁸⁸.

Dans une conférence sur le thème du « Milieu »³⁸⁹, Augustin Berque le définit en retraçant d'abord l'histoire de ce mot, puis comment il l'a travaillé. La notion de milieu est apparue en

³⁸⁴ *Le Jeu d'orchestre - recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, sous la direction de Marie-Pierre Lassus, Marc Le Piouff, Licia Sbattella, ed. Septentrion, 2015, p. 39.

³⁸⁵ A. BERQUE, *Écoumène* (2000), Éditions Belin, Paris, 2009, p. 25.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 44.

³⁸⁷ *Ibid.*, note de bas de page, p. 16.

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 16.

³⁸⁹ A. BERQUE, conférence Développement humain et milieu de vie, lors de la rencontre Développement humain et milieu de vie, le 12 octobre 2013, Université Lille 3 Charles de Gaulle. Lien internet : <https://live3.univ-lille3.fr/video-recherche/milieu-augustin-berque-geographe-ehess.html>.

physique en Occident, notamment avec Newton qui définissait les fluides comme le milieu qui permet de faire le lien entre deux corps distincts. En biologie, le milieu se définit au XIX^{ème} siècle comme le principe fondamental de l'existence du vivant. Charles Robin, qui est médecin et cofondateur de la société de biologie, propose en 1848³⁹⁰ une science du milieu, la « mésologie », en tant que science des interactions entre le vivant et son environnement. Aujourd'hui on fait davantage la distinction entre l'environnement, qui est utilisé par l'écologie, et le milieu. Tel que l'entendait Charles Robin, la mésologie couvrait à la fois le champ de l'écologie et celui de la sociologie. Il s'agissait d'étudier l'interaction des êtres vivants, notamment les humains, et de leur milieu. Il est donc nécessaire aujourd'hui d'opérer une distinction entre le monde qui est propre à une certaine espèce, et qu'on appelle le milieu, et l'environnement. Le milieu regroupe plusieurs vecteurs de relation, notamment les sons, les odeurs, le toucher... L'environnement est plus un objet universel valable pour toutes les espèces : toutes les espèces sont plongées dans l'environnement, on ne peut échapper à la biosphère, qui comprend la lithosphère, l'hydrosphère et l'atmosphère.

Augustin Berque a été géographe, et le paysage était pour lui une « empreinte matrice », c'est-à-dire qu'il était à la fois une empreinte de l'action humaine et en même temps, il exerçait une certaine influence sur notre manière d'être, sans pouvoir exactement définir de quelle manière. L'interaction était difficile à penser, et même s'il est admis que l'être humain a deux moitiés, l'une qui est individuelle et l'autre qui est collective, nous vivons sur l'illusion que nous sommes essentiellement individu. Pour penser l'interaction avec notre milieu, Berque reprend la théorie des affordances de James Gibson, psychologue américain³⁹¹. Les affordances, ce sont les prises que nous avons sur notre milieu, et qui ne valent que pour nous. Toutes les prises existent objectivement dans l'environnement, mais elles deviennent des prises pour nous. Berque prend l'exemple d'une prise lorsque l'on fait de l'escalade dans la nature : la roche devient une prise car nous escaladons, sinon, cette prise n'est que la morphologie des roches. Ces prises, elles permettent de ne pas dissoudre toute individualité dans le milieu commun, et de mettre en jeu cette dualité inhérente à l'homme, d'être un être à la fois individuel et collectif. Berque décline les prises en quatre catégories, ressources, contraintes, risques et agréments, car elles peuvent exister différemment suivant l'être concerné, ou la situation. Par exemple, en montagne, la neige est à la fois ressource

³⁹⁰ Lors du discours inaugural de la société de biologie, le 7 juin 1848.

³⁹¹ J. J. GIBSON, *The Theory of Affordances*, in *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford, 1977.

pour le promoteur de stations de ski, une contrainte pour l'éleveur, un risque d'avalanche pour tout un chacun, et un agrément pour le skieur³⁹².

Si l'on veut parler de *milieu* carcéral, alors la prison n'est plus seulement un lieu d'enfermement. Elle devient le milieu dans lequel vivent les détenus, l'horizon se bouche et les enferme dans ce nouveau milieu, avec des codes différents, qui étouffe le milieu passé. D'ailleurs, la prison punit pour des crimes perpétrés dans le passé, elle veut effacer ce qui a précédé. Ce nouveau milieu est tellement contraint que les détenus ne peuvent se l'approprier, il n'existe pas de rapport dynamique, de relation, et souvent ce sont les corps des détenus qui deviennent leur seul milieu, c'est-à-dire que la dualité être individuel / être collectif n'est pas vécue. La prison n'est alors pas réellement un milieu, selon les définitions d'Augustin Berque, mais plutôt un environnement, qui est donné tel quel aux personnes détenues. Par l'orchestre, il s'agit de remettre les corps dans le monde, de remettre en jeu la corporéité de chacun, pour faire de l'environnement carcéral un milieu commun³⁹³. Peut-être que la musique peut alors participer à faire apparaître ces *prises* dont parle Augustin Berque.

1. 2. Création d'un écart par l'orchestre

Vivre l'orchestre signifie partager et travailler la richesse d'un espace personnel et d'un espace collectif qui grandissent ensemble grâce aux pouvoirs que possède la musique : être envahissante mais pas intrusive ; faire interagir ; faire prendre conscience de la complexité de notre être et de ses modulations infinies ; laisser sur le seuil d'espaces intimes inexplorés en privilégiant l'écoute, le respect, l'encouragement et la valorisation, la capacité d'élaborer la résonance et de se moduler afin d'atteindre une sécurité progressive par l'appropriation de stratégies visant à traiter, harmoniser et gérer la limite³⁹⁴.

³⁹² Exemple trouvé sur le site consacré à l'écoumène. Lien internet : <http://ecoumene.blogspot.com/2011/01/prises-et-de-prises-berque-catastrophes.html>.

³⁹³ S. ZAMBRANO, *La corporéité, une posture politique*, in *Le Jeu d'orchestre - recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, sous la direction de Marie-Pierre Lassus, Marc Le Piouff, Licia Sbattella, ed. Septentrion, 2015, pp. 207-225.

³⁹⁴ Sur le site de l'association Hors cadre : <https://www.horscadre.eu/actualites/296-le-jeu-dorchestre-en-prison-saison-1>

La pratique de l'orchestre peut permettre la création d'un *écart* par rapport à ce milieu carcéral individualisé. Les corps individualisés (et non *individus*) sont dans la prison refermés sur eux-mêmes, et en jouant, ils se retrouvent dans un nouvel espace de mouvement, qui s'oppose à l'inertie ambiante. Les rythmes de chacun - Marie-Pierre Lassus parle elle d'un « orchestre invisible » présent en chaque être humain³⁹⁵ - ont le temps d'affleurer dans le temps long de la répétition.

*Dans un temps suspendu de la vie - elle-même - nous avons réécrit dans le temps musical les liens du temps, du désir et du temps des autres, qui ont joué - pour une fois ! - ensemble, en contrepoint et en accord, selon la loi de l'harmonie musicale, c'est-à-dire en dehors de l'imposition de la loi*³⁹⁶.

Hartmut Rosa proposait la résonance contre l'accélération perçue du temps, la résonance entre soi et les autres, et entre soi et le monde. La résonance, c'est prendre le temps d'écouter, se rendre vulnérable, pour pouvoir se transformer et transformer, s'individuer, et laisser s'individuer. Cette résonance n'est pas continue, elle intervient à certains instants (Bachelard). Or pour Marie-Pierre Lassus, la musique est justement « ce jaillissement de l'instant »³⁹⁷. Elle n'est pas un flux continu, mais des tensions, des détentes, des élans, des retombées, des sons et du silence, des régularités et des irrégularités : elle ne fait en tout cas pas vivre un temps homogène.

Licia Sbattella, la cheffe d'orchestre du dispositif, définit la musique comme « le symbole de la résonance affective »³⁹⁸ : la musique est un moyen de rentrer en discussion - qui est la forme première de la résonance selon Rosa - par les gestes, par l'écoute. Quand on arrive en détention, la discussion qu'on peut habituellement qualifier de formelle n'est pas vraiment possible : ce qu'ils faisaient avant, ce qu'ils ont fait aujourd'hui, ne sont plus des questions anodines. Une sorte de distance existe par le fait même de la rencontre entre deux milieux. La pratique de la musique permet une forme de discussion : verbale, car discuter des instruments, des gestes, et même des sensations crée un vocabulaire partagé, un langage commun ; mais aussi gestuelle, c'est-à-dire

³⁹⁵ M-P. LASSUS, *De la musique en milieu carcéral...à la musique comme milieu*, in *Le Jeu d'orchestre - recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, sous la direction de Marie-Pierre Lassus, Marc Le Piouff, Licia Sbattella, ed. Septentrion, 2015, pp. 177-192.

³⁹⁶ *Le Jeu d'orchestre - recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, sous la direction de Marie-Pierre Lassus, Marc Le Piouff, Licia Sbattella, ed. Septentrion, 2015, p. 44.

³⁹⁷ M-P. LASSUS, *op. cit.*, p.180.

³⁹⁸ G. CHANTRAINE, Préface, in *Le Jeu d'orchestre - recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, sous la direction de Marie-Pierre Lassus, Marc Le Piouff, Licia Sbattella, ed. Septentrion, 2015, p. 16.

respirer ensemble, faire les mêmes gestes sur les instruments, se regarder, s'imiter ; et évidemment musicale, par la circulation des sons. Chacun produit un son qui permet l'existence de la musique de l'ensemble, la musique devient le liant, elle permet la transformation de l'environnement carcéral en milieu où chacun se vit comme un « être ambiant »³⁹⁹. C'est cela, la fonction spécifique de la musique, hors des cadres d'apprentissage habituels, notamment en prison. Cette expérience du Jeu d'orchestre permet à Marie-Pierre Lassus de définir la musique comme une « pratique relationnelle », qui « peut devenir un geste social et politique ». Elle s'appuie notamment sur la définition de la politique par Hannah Arendt : la politique a pour fondement la pluralité.

*La politique prend naissance dans l'espace-qui-est-entre-les hommes, donc dans quelque chose de fondamentalement extérieur-à-l'homme. Il n'existe donc pas une substance véritablement politique. La politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation*⁴⁰⁰.

L'homme n'est pas politique en lui-même, et il ne peut être politique s'il est seul. Pour approfondir cette pensée, il est intéressant de noter qu'à la racine du terme « politique », on trouve notamment la notion de *polis*, qui en Grèce antique signifie *la cité*, en tant que communauté de citoyens, libres et autonomes. La polis, c'est donc une communauté politique, qui est une organisation propre à l'homme :

*[...] il y a une particularité en l'homme qui consiste en ce qu'il peut vivre dans une polis et que l'organisation de cette polis représente la forme la plus haute de la communauté humaine : elle est donc humaine en un sens spécifique, tout aussi éloigné du divin [...] que de la communauté animale, qui, lorsqu'elle existe, est fondée sur la nécessité*⁴⁰¹.

Hanna Arendt commente ici l'organisation de la polis telle qu'elle était pensée par Aristote dans la Grèce antique. Mais faire partie de la polis n'allait pas de soi, car il fallait être un homme libre, donc ne pas être ni un esclave, ni un travailleur, ni une femme. Et dans ce contexte, c'est de la liberté que découle l'égalité.

³⁹⁹ M-P. LASSUS, *op. cit.*, p. 182.

⁴⁰⁰ H. ARENDT, *Qu'est-ce que la politique ?*, recueil de textes établi par Ursula Ludz en 1993, ed. du Seuil, Paris, 1995, p. 42.

⁴⁰¹ *Ibid.*, p. 75.

*Le sens du politique, et non sa fin, consiste ici en ce que les hommes libres, par-delà la violence, la contrainte et la domination, ont entre eux des relations d'égaux et ne sont appelés à commander ou à obéir que sous la pression de la contrainte, c'est-à-dire en temps de guerre, toutes les affaires devant être régies par la discussion et la persuasion mutuelle*⁴⁰².

Il est intéressant de constater que la *polis*, c'est à la fois un espace géographique, par exemple une ville, qui regroupe une communauté humaine, et en même temps un espace d'égalité entre les hommes. C'est en cela que le Jeu d'orchestre est politique : il a lieu dans un espace justement caractérisé par la privation de liberté, donc inégalitaire. Mais il est aussi constitué d'une pluralité d'individus singuliers, qui participent ensemble, sans hiérarchie⁴⁰³, à l'élaboration d'une musique commune, à la création d'un nouveau lieu partagé, le milieu.

De nombreux termes sont trouvés pour tenter de désigner cette perception personnelle du temps, qui vient contredire l'homogénéité de l'organisation temporelle. Ainsi, Marie-Pierre Lassus évoque « l'orchestre invisible », Jacques Rancière propose de creuser des « écarts », quand Hartmut Rosa parle de la « résonance ». Il s'agit pourtant bien du même enjeu : par la reconnaissance des rythmes propres à chacun, accepter l'hétérogénéité et créer un milieu commun respectueux de tous. Je propose une autre manière de nommer ce rapport multiple au temps, aux autres et au monde : les *interstices*, qui renvoient à la fois à un intervalle de temps et à des espaces vides à l'intérieur d'un tout. Ces espaces vides, ces interstices, peuvent permettre de se glisser entre, ce sont des espaces-temps ouverts, créateurs. En empruntant ce terme, je choisis de garder également celui de résonance, qui, de manière plus précise, renverra à la vibration qui permet de faire revivre à nouveau ce vide, de se réappropriier ces interstices.

⁴⁰² H. ARENDT, *op. cit.*, p. 77.

⁴⁰³ Il faut alors bien considérer que le chef d'orchestre n'a pas tant une posture de chef, que de coordinateur des systèmes rythmiques (Bachelard) Le chef d'orchestre permet la résonance entre les individus.

2. Paroles de compositeurs et musiciens

2. 1. Contrepoint et polyrythmie

Suite à ce retour d'expérience, et avant de consacrer le dernier chapitre de cette recherche à la transmission de la musique, il me semble essentiel de recueillir la parole de compositeurs et de musiciens qui travaillent la question de la perception du temps dans leur musique, afin d'en faire ressortir des modalités de composition et de jeu. Il me serait impossible de rendre compte de l'ensemble des musiciens qui questionnent le rapport au temps. J'omets donc ici volontairement de développer, entre autres exemples :

- Les inégalités dans la musique baroque, induites par les articulations (dans le détaché des croches, articulées différemment), le timbre (parfois décoloré par les doigtés de fourche), les tempéraments (inégalités des demi-tons)

- La fugue dans la musique de Jean-Sebastien Bach, notamment dans le *Clavier bien tempéré*, ou encore *l'Art de la fugue*, forme qui selon Christian Accaoui « élargit le champ de présence, l'étend, le dilate. Elle installe « un présent qui dure », elle construit une durée à l'image de ce présent »⁴⁰⁴, par le développement du thème, du « sujet » qui est au départ très réduit, et qui varie sur les différentes voix de la polyphonie.

- La polyrythmie dans *Le Sacre du Printemps* (1913) d'Igor Stravinsky.

- La simultanéité de certaines scènes dans l'opéra *Les soldats* (1965) de Bernd Alois Zimmermann, mettant en parallèle passé, présent et futur.

- La superposition de tempi différents dans la musique de Iannis Xenakis. La pièce pour six percussions *Persephassa* (1969) fait entendre des déphasages de tempi. Les percussionnistes commencent par jouer à un même tempo, puis chacun au fur et à mesure va autonomiser son propre

⁴⁰⁴ C. ACCAOUI, *Le temps musical*, Ed. Desclée de Brouwer, collection Philosophie, Paris, 2001, p. 106.

tempo.

J'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à deux démarches, celle de Karlheinz Stockhausen, compositeur allemand qui a traversé le XXème siècle, et celle de Malik Mezzadri, flûtiste, compositeur et improvisateur français qui a étudié la musique du premier. Je fais donc un choix selon les critères suivants : j'ai choisi des musiciens qui ont eux-mêmes écrit sur leur musique, et entre lesquels peut s'observer une certaine continuité dans leur recherche. En effet, Malik Mezzadri cite souvent la musique de Stockhausen. Il a certainement été influencé également par un compositeur français beaucoup plus ancien, Guillaume de Machaut, qui pratique l'art de *l'isorythmie*⁴⁰⁵ au XIVème siècle, c'est-à-dire la répétition régulière d'un élément rythmique : il compose en utilisant notamment la combinaison d'une séquence rythmique périodique, le « *talea* », et d'une séquence mélodique, le « *color* », qui ne comportent pas forcément le même nombre d'impacts. La phrase mélodique va être répétée, en suivant le *talea*, donc elle aura un rythme différent à chaque répétition. Ce principe d'isorythmie a contribué à l'élaboration du contrepoint, c'est-à-dire la superposition de lignes mélodiques distinctes, jouant avec l'équilibre entre l'horizontalité et la verticalité, les lignes mélodiques et rythmiques, et l'harmonie.



Cette partition est un extrait d'un *talea color* très identifiable dans la musique de Guillaume de Machaut : il s'agit des premières mesures de la voix de ténor du *Kyrie* de la *Messe*

⁴⁰⁵ En grec, « iso » (égal), et « rhythmos » (mouvement cadencé).

Notre-Dame de Guillaume de Machaut. Le Color, ce sont les 28 notes. Les talea, ce sont des motifs rythmiques répétés de quatre notes. Il faut donc sept fois ce talea pour faire entendre l'ensemble du color.

Guillaume de Machaut va user d'une autre technique pour s'affranchir des modes d'écriture rythmique qui l'ont précédé, le hoquet, qui consiste à alterner des figures rythmiques courtes et des silences, les motifs aux différentes voix d'une polyphonie pouvant ainsi s'intercaler. On ne ressent alors plus la pulsation, voire les carrures, de manière franche. Ainsi, les procédés d'écriture jouant avec notre perception du temps et du rythme sont anciens, mais dans la musique écrite occidentale⁴⁰⁶, il en existe très peu d'exemples jusqu'au début du XXème siècle et les compositions polyrythmiques d'Igor Stravinsky notamment. Jusqu'alors, la musique occidentale se découpe le plus souvent en cycles réguliers, correspondant à un multiple de quatre, très repérables et confortables pour nos oreilles qui y sont habituées.

2. 2. Karlheinz Stockhausen, du son au rythme

Au cours du XXème siècle, plusieurs compositeurs comme Pierre Boulez⁴⁰⁷, Olivier Messiaen, ou encore Iannis Xenakis vont travailler sur le paramètre temps dans leurs compositions. Je ne peux rendre compte ici de l'ensemble de leurs démarches, et je vais m'attacher à présenter celle de Karlheinz Stockhausen (1928 - 2007). Je ne vais pas chercher à critiquer sa pensée, mais plutôt à présenter une manière de travailler sur les temporalités de la musique, selon des concepts qui ont été développés le plus loin possible par le compositeur lui-même⁴⁰⁸. Ses compositions sont marquées par son intérêt pour les cycles temporels : à partir de 2005, il compose le cycle *Klang* (son) qui devait comporter 24 pièces, comme les 24 heures d'une journée, mais il ne pourra en

⁴⁰⁶ Il n'en va pas de même dans la musique extra-occidentale : la musique africaine par exemple se caractérise en partie pour sa polyrythmie, tout comme la musique indienne, basée sur des cales, ou des modes, rythmiques appelés « tala ».

⁴⁰⁷ P. BOULEZ, *Penser la musique aujourd'hui*, ed. Gallimard, première édition 1987, 2017, 167 pages. Il y définit notamment le temps selon deux caractéristiques : *le temps lisse* et *le temps strié* (pp. 99-108) J'y reviendrai un peu plus loin.

⁴⁰⁸ K. STOCKHAUSEN, *How time passes by*, publié dans la version anglaise du journal musical *Die Reine* en 1959, version originale 1957.

composer que 21. En 1975, il avait composé *Tierkreis* (zodiaque) selon le cycle des douze signes du zodiaque, et en 1976 *Sirius*, selon celui des saisons. A partir de 1977, il s'attache à celui des jours de la semaine avec *Licht* (lumière), un opéra en sept volets, représentant vingt-huit heures réparties sur sept soirées. Stockhausen a marqué l'histoire de la musique notamment car il a participé au sérialisme, à la musique aléatoire, mais aussi à la question de la spatialisation et à la musique électronique.

Selon lui, la musique sérielle⁴⁰⁹ ne doit pas se penser seulement à partir des hauteurs, mais à partir de tous les éléments musicaux, et il va composer plusieurs pièces selon le principe des séries, appliqué aux tempi par exemple. Dans sa pièce pour trois orchestres, *Gruppen* (1955-1957), qu'il compose à l'âge de vingt-six ans, chaque orchestre entourant le public (on trouve les prémices de la spatialisation) est dirigé par un chef d'orchestre différent. Chacun suit son propre tempo indiqué sur sa partition, mais souvent selon une logique de série qui permet à plusieurs tempi de se suivre, c'est-à-dire selon une logique logarithmique, un système de graduation qui suit la croissance exponentielle⁴¹⁰. La sensation de la pulsation est complètement brouillée pour l'auditeur, car en plus de ces superpositions, la perception des temps à l'intérieur des mesures est rendue volontairement impossible. Comme le rappelle le compositeur Philippe Manoury : « On sait que certaines sections de la partition ont été composées de manière libre et intuitive et d'autres, structurées à l'extrême. Mais il est impossible de percevoir où commence la rigueur et où finit la liberté, tant la cohérence esthétique de cette œuvre est forte »⁴¹¹. Il est intéressant de retenir cet aspect de l'œuvre de Stockhausen, que l'on retrouvera plus loin à propos de la musique de Malik Mezzadri.

Par rapport à la musique électronique, Stockhausen va développer quatre critères essentiels : la transformation du temps musical, la décomposition du son, la composition spatiale en couches multiples, l'égalité des droits entre le son et le bruit⁴¹². Je vais approfondir le premier critère, qui m'intéresse le plus dans cette recherche : la transformation du temps musical. Lui-même pose la question qui surgit automatiquement face à ce critère : comment transformer le temps ? En effet, le temps existe, et les sons se trouvent dans le temps. Selon Stockhausen, cette conception n'est plus

⁴⁰⁹ La musique sérielle est un mode de composition qui s'appuie sur l'utilisation de séries d'éléments musicaux. A son origine, il y a le compositeur Arnold Schönberg (1874-1951) qui a élaboré le dodécaphonisme, c'est-à-dire le fait de donner la même importance aux douze notes existantes, afin de sortir du principe de la tonalité.

⁴¹⁰ P. MANOURY, *Stockhausen, au-delà...*, article publié sur le site de l'IRCAM, 2007.

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² K. STOCKHAUSEN, *Conférence* aux « Rencontres internationales d'art contemporain » de la Rochelle, diffusée sur France Culture, la première fois le 27 août 1974. Illustrations musicales extraites de son œuvre *Kontakte*, pièce de musique électronique, 1958-1960.

valable, il n'y a plus un seul temps, qui existe en lui-même. Au contraire, le temps se manifeste dans les sons, il est dans les sons, et non le contraire. Si l'on retourne de cette manière le mode de pensée, il devient possible de transformer le temps musical. Il répartit le temps de la musique en trois grands domaines : celui de la mélodie et de l'harmonie, celui du rythme, et enfin celui de la forme. Nous écoutons des timbres (constitués de tous les paramètres du son) et les hauteurs, qui se caractérisent par un certain nombre de vibrations par secondes, entre seize et vingt mille. Le son le plus grave est perceptible par les humains à partir de trente vibrations par seconde. En-dessous, on n'entend plus un son, mais un rythme. Le domaine du rythme, de par nos possibilités humaines, se situe entre un huitième de seconde, et huit secondes environ. Ce domaine du temps musical est défini par notre corps, car, comme le remarque Stockhausen, on ne peut pas jouer plus vite que douze ou quatorze attaques par secondes. Cette limite détermine le rythme le plus rapide possible. Le rythme le plus lent possible est lui déterminé par notre mémoire, car on oublie le début du son, s'il dure au-delà de huit secondes. Le temps musical serait donc très limité, car en relation avec notre corps, notre physiologie, notre possibilité psychologique⁴¹³. Le troisième domaine est celui de la forme musicale. Le temps de la forme est compris entre quatre secondes et une heure voire deux heures dans les opéras. Un mouvement dure souvent quinze minutes. Au-delà, nous ne sommes pas habitués, l'oeuvre paraît longue, et cela, car nous sommes dans « une maison de temps »⁴¹⁴. En Europe, nous sommes limités dans notre perception, ce qui n'est pas forcément le cas au Japon notamment, où le temps, induit par une cérémonie par exemple, peut être beaucoup plus long.

La transformation de ce temps musical est un enjeu essentiel pour ce compositeur, car elle permet la transformation des gens qui écoutent les sons. S'ils arrivent à suivre une démarche qui transforme le temps musical, « ils font alors partie de la mutation perpétuelle de l'homme vers un nouvel être »⁴¹⁵. La fonction de la musique est celle-ci pour Stockhausen, elle est un moyen de transformer les gens. Il est possible d'utiliser la musique pour voir jusqu'où l'on peut aller dans notre écoute, dans notre acceptation du changement. La musique est un moyen souple et sensible pour arriver à cette mutation individuelle. Ce n'est pas d'une transformation totale de notre être

⁴¹³ Ainsi, dans les *Klavierstücke* (série de dix-neuf suites pour piano), Stockhausen laisse l'interprète libre d'évaluer ses propres limites par rapport à ce qui est écrit sur la partition et lui demande de faire ce qu'il peut, en fonction de ses aptitudes propres.

⁴¹⁴ K. STOCKHAUSEN, conférence citée.

⁴¹⁵ *Ibid.*

dont il est question, mais d'une transformation de la manière de vivre le temps (et non de vivre *dans* le temps) : de percevoir plus rapidement, plus lentement, plus largement... Il s'agit de changer, avec une nouvelle musique qui manie les changements de vitesse et de directions bien plus rapidement qu'auparavant, notamment grâce aux moyens électroniques qui permettent par exemple d'enregistrer un rythme et d'en faire une boucle. Cette boucle rythmique peut être accélérée, et en augmentant le nombre de variations par seconde, le rythme peut devenir un son continu, mais avec un certain timbre qui prend une apparence selon le rythme dont il est issu. La transformation d'un rythme en un timbre fonctionne également dans l'autre sens, le timbre peut lui être décéléré pour faire entendre les changements à l'intérieur même du son, qui deviennent un rythme, les oscillations de fréquence qui forment la note étant tellement lentes que l'on entend un battement. Ce qui était unifié devient alors rythme, c'est-à-dire répartition dans le temps.

Pour Stockhausen, la musique électronique permet de pousser au maximum cette recherche sur le passage du son au rythme, car dans la musique acoustique, les musiciens peuvent être limités par ce que leur corps leur permet de faire. On voit en tout cas que pour Stockhausen, la composition musicale a à voir avec un désir de bousculer l'homme dans son fonctionnement habituel, et principalement comment nous vivons le temps. La fonction de la musique est de permettre un changement de perspective, et peut-être est-il possible de qualifier sa musique de *musique eurhythmique*, c'est-à-dire voulant permettre à chacun, sinon de trouver, mais de chercher son meilleur rythme, sa meilleure manière d'être au temps pour lui-même. L'écueil du compositeur montrant la voie au reste des hommes par sa musique est à éviter, mais je retiens davantage de sa démarche la reconnaissance de la possibilité chez l'homme de s'expérimenter lui-même, et l'utilisation de la musique comme un outil souple, malléable, dont chacun peut s'emparer pour se réapproprier son temps propre.

2. 3. Malik Mezzadri, temps rationnel et temps irrationnel

Malik Mezzadri est un flûtiste français qui joue sous le nom de Magic Malik dans plusieurs formations. Il a d'abord un parcours de flûtiste classique, et commence le jazz à la fin de ses études musicales. A partir de 1992, il fonde le *Magic Malik Orchestra*, pour lequel il compose la musique. Il joue également avec le saxophoniste Julien Lourau dans son groupe *Groove Gang*. Il développe plusieurs principes de composition, notamment les *signatures tonales*, un ensemble de notes qui ensemble créent une nouvelle couleur sonore à l'image d'une gamme, ou encore le fait de reprendre le principe des *Talea Color* qui consiste en des déphasages entre des phrases rythmiques et mélodiques, dont le nombre de syllabes diffère. Avec la Fanfare XP il développe cette expression musicale. Tout le monde peut composer, selon certaines règles définies dans une charte. Les compositions devront par exemple comporter des *Talea Color*, « elles devront comporter des pulsations (rythmiques) communes pouvant être réparties en sous-groupes parmi les musiciens avec ou sans rapport rationnel entre elles »⁴¹⁶, les signatures tonales utilisées pourront s'inspirer en priorité de certains modes définis par Olivier Messiaen, ou encore, chaque compositeur doit pouvoir jouer ce qu'il demande aux autres. Ce sont ses propres recherches musicales qui sont à l'origine de ces principes de composition, mais ces recherches sont pensées pour pouvoir être appropriées par l'ensemble des musiciens avec lesquels il partage la scène.

Lors d'une présentation de son travail de composition avec la Fanfare XP quelques années auparavant, il avait évoqué une différence entre le temps rationnel, qui désignerait les valeurs, ou plutôt la division en petites unités égales entre elles qui permettent de mesurer, et le temps irrationnel, qui serait un temps qui n'est plus divisible selon un ratio, que l'on ne perçoit plus comme étant mesuré, qui brouille notre perception, et qui devient plus empathique. A cette étape de ma recherche il m'a semblé pertinent de lui demander de manière plus précise quel rapport il entretenait au temps en tant que musicien, et comment cela pouvait influencer sur sa composition, son

⁴¹⁶ M. MEZZADRI, *Charte des compositions musicales de la Fanfare XP*, livret de l'album *Magic Malik Fanfare XP*, 2018.

jeu, voire le fonctionnement d'un groupe de musiciens⁴¹⁷.

2. 1. a - Un détour par le temps strié et le temps lisse

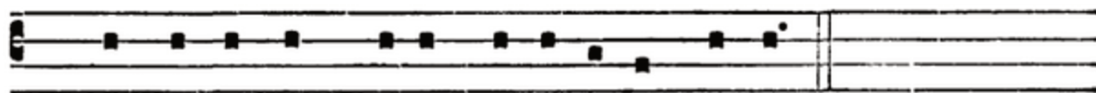
Cependant, avant de revenir sur cet entretien, il me semble pertinent de noter une résonance entre les notions de « temps rationnel » et « temps irrationnel » développées par Malik Mezzadri, et celles de « temps strié » et « temps lisse » dont parlait Pierre Boulez.

Dans le temps pulsé, les structures de la durée se référeront au temps chronométrique en fonction d'un repérage, d'un balisage - pourrait-on dire - régulier ou irrégulier, mais systématique : la pulsation, celle-ci étant l'unité la plus petite (plus petit commun multiple de toutes les valeurs utilisées), ou un multiple simple de cette unité (deux ou trois fois sa valeur) [...] Le temps amorphe ne se réfère au temps chronométrique que d'une façon globale ; les durées, avec des proportions (non des valeurs) déterminées ou sans aucune indication de proportion, se manifestent dans un champ de temps. Seul, le temps pulsé est susceptible d'être agi par la vitesse, accélération ou décélération [...] Le temps amorphe est comparable à la surface lisse, le temps pulsé à la surface striée ; c'est pourquoi, par analogie, j'appellerai les deux catégories ainsi définies du nom de temps lisse et temps strié⁴¹⁸.

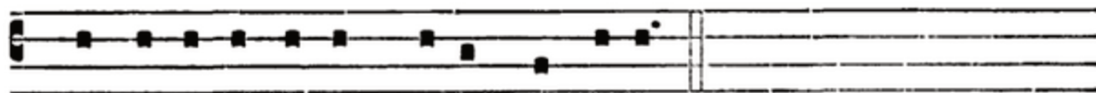
Le temps strié correspond donc au temps pulsé, c'est le rapport au temps qui est le plus commun dans la musique classique occidentale. Il est lié notamment à notre système de notation musicale, qui permet d'indiquer des valeurs avec précision, même si le chant grégorien par exemple a échappé à cette logique numérique, étant basé sur le rythme de la prose.

⁴¹⁷ Entretien téléphonique avec Malik Mezzadri, le 5 Août 2019.

⁴¹⁸ P. BOULEZ, *op. cit.*, pp. 99-100.



℣. Converte nos Dé-us sa-lu-tá-ris nóster.



℞. Et avérte í-ram tú-am a nóbis.

Répons de l'office des Complies, *Liber usualis*

Mais au fur et à mesure de l'histoire de la musique, et notamment avec le développement de la polyphonie, la notation du rythme s'est précisée et s'inscrit dans le cadre du temps pulsé. Boulez souhaitait bousculer ce fonctionnement, notamment en permettant aux instruments qui le peuvent d'être résonnants : le temps de la résonance du son des instruments comme la harpe, le piano, le vibraphone, n'est pas un temps qui peut être compté, il échappe à un découpage numérique. C'est ce qu'il appelle le temps lisse. Dans son oeuvre *Eclat* (1965) il choisit un instrumentarium permettant de faire entendre une échelle extrême de résonance, du piano à la mandoline⁴¹⁹. Il a donc réfléchi à une autre forme de notation pour ces instruments, qui permette de perdre totalement la notion du temps strié et d'intégrer de la place pour la résonance non prévisible dans l'écriture même de la musique. Le rôle du chef d'orchestre est alors primordial, car « certains signaux irréguliers du chef contribueront, de surcroît, à couper toute velléité à un temps strié de prendre corps »⁴²⁰. La question qui sera travaillée par Boulez dans son oeuvre est donc de laisser, au sein du temps strié majoritaire, de la place au temps lisse de la résonance. Il conclut ainsi le passage consacré au temps strié et au temps lisse :

*C'est là où je voulais en venir finalement [...] dans le temps lisse, on occupe le temps sans le compter ; dans le temps strié, on compte le temps pour l'occuper*⁴²¹.

⁴¹⁹ J. GOLDMAN, *Pierre Boulez, parcours de l'oeuvre*, article publié sur le site de l'IRCAM, 2007.

⁴²⁰ P. BOULEZ, *op. cit.*, p. 107.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 107.

Quand le compositeur, le chef d'orchestre, les musiciens, voire les auditeurs, ne comptent plus, il est plus facile de privilégier l'écoute de ce qu'il se passe autour de soi, d'être empathique. La résonance des instruments permet la résonance entre les acteurs de la musique. Il s'agit bien là de laisser s'exprimer un temps qui ne se compte pas.

2. 3. b - Le sel, le soufre et le mercure : trois ingrédients alchimiques de la musique

Pour Malik Mezzadri, travailler sur le temps dans la musique dépasse généralement le cadre musical. Une attitude particulière vis-à-vis du temps découle certainement d'une personnalité, ou d'une perception singulière. En tant que compositeur, il divise l'expression musicale en trois essences, le sel, le soufre, et le mercure. Ce sont les trois principes universels de l'alchimie, car considérés comme constituant toute chose⁴²². Le but ultime de l'alchimie est une autoréalisation de soi à travers le travail sur la matière⁴²³, ce qui est un principe commun à l'artiste : à travers d'autres temporalités expérimentées dans le jeu musical, une réappropriation de soi devient possible (ce qui rejoint l'idée de la musique comme pratique de l'ordinaire, selon les termes de Daniele Lorenzini, permettant une transformation perfectionniste de soi et de la société). Malik Mezzadri applique ces trois essences à sa démarche de composition sans reprendre toutefois le vocabulaire de l'alchimie. Pour lui, le sel se rapporte à tout ce qui concerne la structure, c'est ce qui reste lorsqu'on enlève ce qui est exprimé par elle. Pour un tableau, le sel, ce sont les couleurs utilisées, le format du cadre. En musique, le sel est visible sur une partition, c'est par exemple le rythme tel qu'il se note en solfège, qui est parfaitement reproductible, car structurel. Le soufre désigne ce qui est émotionnel, ce qui « met la chose en vie ». Enfin, le mercure, c'est tout ce qui s'échappe, ce qui se transmet sans être anticipé, ce qui fait émerger quelque chose qui n'est pas forcément en lien avec l'objet musical lui-même, c'est ce qui crée la relation avec l'autre. Son rapport au temps va découler de l'utilisation (volontaire ou involontaire, exclusive ou combinée) de ces essences.

⁴²² S. HUTIN, *L'Alchimie*, ed. PUF, reed. 2012. « Il faut dès maintenant remarquer que ces noms de Soufre, Mercure, Sel (ou Arsenic) ne désignent pas les corps chimiques du même nom, mais représentent certaines qualités de la matière : le Soufre désigne les propriétés actives (par exemple : combustibilité, pouvoir d'attaquer les métaux), le Mercure les propriétés dites « passives » (par exemple : éclat, volatilité, fusibilité malléabilité) ; quant au Sel, c'est le moyen d'union entre le Soufre et le Mercure, comparé souvent à l'esprit vital qui unit l'âme au corps. » p. 69.

⁴²³ C.G. JUNG, *Psychologie et alchimie*, ed. Buchet-Chastel, 2014.

Lorsqu'il compose selon des concepts, il compose dans une démarche « sel ». Il va alors inventer des modèles, comme les XP qu'il joue avec la fanfare. Il peut par exemple tenter de brouiller délibérément la temporalité, en mettant en place des systèmes rythmiques qui ne sont pas identifiables à l'écoute. La musique sérielle fait partie des modes de composition « sel », car à partir de ce principe peut être composée une multitude d'oeuvres. Actuellement, il réfléchit à la possibilité de générer une « émotion structurée », c'est-à-dire que des éléments rythmiques existent, qu'ils soient visibles, mais dans une expression rythmique irrationnelle, sans pulsation par exemple. Dans le temps irrationnel, il ne doit pas exister d'élément rythmique qui fasse référence pour tout le reste, tout en étant extérieur à la chose qui s'exprime : la pulsation est extérieure au rythme lui-même, elle est un découpage régulier de ce rythme.

Le cadre formel du sel permet de fédérer les musiciens, mais il ne faut pas perdre de vue qu'il ne s'agit jamais seulement de cela. Car cette zone du sel n'est pas hermétique à celles du souffre et du mercure : bien qu'il compose le plus souvent de manière structurelle, la musique va provoquer du souffre. Ainsi dans la fanfare XP, à partir des concepts qu'il a développés, de nouvelles choses se créent. A partir d'éléments formels (le sel) chacun y exprime quelque chose qui lui appartient (le souffre). La démarche basée sur le principe du sel est reproductible, elle peut se transmettre, mais elle peut aussi présenter un écueil : les musiciens peuvent se l'approprier, mais oublier alors qu'il faut la connecter à leur propre souffre.

Le souffre, c'est pour Malik Mezzadri le fait de se réapproprier le temps, notamment au niveau des sensations. Le temps rationnel découpé en petites unités régulières subit des déformations imprimées par chacun des musiciens. Par exemple le groove, c'est une micro-déformation apportée au sel. Il s'agit de déformer l'espace pour le rendre sien. Lui-même quand il joue un solo peut parfois choisir de découper les phrases musicales en imaginant de nouveaux intervalles entre les événements de la composition, il sort du rapport rationnel en inventant de nouvelles subdivisions. Il essaie en jouant de survoler la musique, de tracer une courbe plutôt qu'une ligne droite qui se rapporte à un seul et même référentiel. Une approche par le souffre amène de la vie à une musique qui serait morte si elle restait seulement du sel, et par rapport au rythme, elle s'apparente à une expression rythmique plus corporelle, davantage liée à la danse, et qui générerait « des courbures de l'espace ». Il recherche alors une forme de connexion empathique avec l'ensemble du groupe de musiciens, sans être dans de l'improvisation libre. Dans un entretien paru dans Citizen jazz, il dit de la musique : « Si elle demande du formalisme dans la construction de ses outils, son langage façonné par l'intellect, il faut que son utilisation - composer un morceau

ou improviser - puisse être intuitive »⁴²⁴.

Quant au mercure, il arrive parfois sans l'avoir prévu, par exemple lorsqu'il chante une mélodie sans y penser. Il s'agit alors d'un processus mercuriel, il va d'abord la noter, pour ensuite la travailler, et dans le cadre de ce type de proposition, le facteur temps n'est pas forcément travaillé. Il va dans le sens du morceau qui lui est venu, sans le contrarier en rajoutant un sel temporel. Une attitude mercurielle se rapproche du lâcher-prise, de ce que l'on peut appeler l'inspiration.

Si Malik Mezzadri ne souhaite pas tenir un discours politique par sa musique, il souligne toutefois que le temps visé dans la société, c'est principalement le temps du sel, qui empêche l'auto-pouvoir, l'auto-rythmisation des flux humains, qui empêche l'idiorrythmie selon Barthes, ou l'eurythmie selon Michon. En effet, le sel a la propriété de pouvoir se propager plus facilement par sa reproductibilité, donc de fédérer, donc de pouvoir contrôler les masses. Dans le chapitre précédent, il a été question de la manière dont la création d'un certain type de langage, de formes syntaxiques spécifiques, peut permettre d'exercer un contrôle sur la discursivité jusqu'à un conditionnement d'un groupe d'humains dans les cas les plus extrêmes. De la même façon, ne pas sortir les oeuvres musicales d'un format temporel prévisible maintient les auditeurs dans une attitude majoritairement passive face à l'oeuvre : tout est attendu et l'attention est moins sollicitée, car ce format permet de mettre tout le monde d'accord, sans heurter personne. D'autre part ce sont des formats plus facilement mémorisables, qui peuvent être chantés par une foule sans difficulté, à l'image des hymnes nationaux. Après une recherche rapide, il saute aux yeux que la très grande majorité des hymnes nationaux à travers le monde, malgré des traditions musicales absolument diverses, sont composés selon les mêmes ingrédients de composition : des mesures régulières à quatre temps, les phrases musicales suivent les paroles selon des carrures de quatre mesures, à une vitesse de marche, autour de 120 pulsations par minute⁴²⁵. Il en va ainsi pour *La Marseillaise* française, mais aussi pour l'hymne espagnol *Marcha real*, l'hymne japonais *Kimi Ga Yo*, l'hymne turc *Istiklâl Marşı* ou encore l'hymne brésilien *Hino Nacional brasileiro*.

⁴²⁴ M. MEZZADRI, entretien réalisé par Flora Vandenesch, publié sur Citizen Jazz le 7 janvier 2018. Lien : <https://www.citizenjazz.com/Malik-Mezzadri.html>.

⁴²⁵ Bien sûr, ce n'est pas valable pour tous les hymnes nationaux, comme par exemple *Maamme* l'hymne finlandais et *God save the queen*, l'hymne du Royaume-Uni, qui sont composés de mesures à trois temps. On peut aussi penser que certaines transcriptions sur des partitions organisent la musique selon ce découpage régulier pour la rendre plus lisible. Mais à travers le monde, ce format reste toutefois majoritaire.

*

* *

Mon propos dans ce chapitre n'était pas de revendiquer une musique toujours irrationnelle, pour reprendre les termes de Malik Mezzadri. Mais plutôt de souligner le fait qu'un certain type de pratique a souvent une signification, qu'elle ne vient pas de rien. Ainsi, des recherches dans les compositions sur la modification de notre perception du temps, d'habitude si organisé, véhiculent aussi (ou d'abord) un intérêt pour l'humain. La musique, par les résonances sonores et humaines qu'elle produit, peut venir créer un écart émancipateur. Si j'ai parlé de la pratique de la musique du point de vue des compositeurs et des musiciens, il me reste maintenant à aborder la question qui a motivé l'ensemble de ce travail : comment transmettre la musique et ses potentiels de résonance à soi et aux autres, de pratique temporelle discordante et d'ouverture à de nouvelles perceptions ? Il ne s'agira nullement de donner des directives, ou de proposer une méthode, mais plutôt de s'interroger sur notre posture en tant qu'enseignants, dans la mesure où l'on est motivé par ces questionnements.

Chapitre 7.

Qu'est-ce qu'enseigner la musique ?

1. La musique comme pratique temporelle et relationnelle

Si la musique joue avec notre perception du temps, si elle ne peut être définie selon un seul mode de rapport au temps, une seule temporalité, je pose l'hypothèse que notre posture en tant qu'enseignant peut permettre, en sortant d'une organisation temporelle très normée, de mettre en jeu et de partager ces temporalités subjectives. Après tout ce cheminement, je souhaite revenir à mon métier de professeure de musique, et faire écho au tout premier chapitre de ce travail, en interrogeant ce que ce parcours de recherche est venu contrarier dans ma propre manière d'envisager la pédagogie musicale ? Avant de revenir sur mon projet pédagogique pour en dégager les nouveaux désaccords, les manquements, ou au contraire, ce que j'avais pressenti, je vais choisir certains principes abordés précédemment pour les décliner dans le cadre de l'enseignement, en binômes, afin de transmettre la musique à la fois comme *pratique temporelle* (c'est-à-dire capable de venir au moins contrarier, voire même bouleverser, notre perception du temps) et *pratique relationnelle* (c'est-à-dire comme geste social et politique, faisant apparaître ce qui se trouve *entre* les gens, dans la pluralité d'individus singuliers).

1. 1. Disponibilité et imprévisibilité

La disponibilité est un principe qui est ressorti très tôt dans ma réflexion, notamment à partir des travaux de Jérôme Baschet. Jouir d'un temps disponible, c'est sortir du temps bref de l'urgence, c'est ouvrir une autre temporalité qui laisse la place à une nouvelle manière de construire sa subjectivité vis-à-vis d'un fonctionnement dominant . En cela, il me paraît pertinent de relier la disponibilité à l'imprévisibilité, c'est-à-dire se rendre disponible au potentiel, à ce qui pourrait arriver, à ce qu'on n'a pas prévu. Ce qui ne signifie pas qu'il suffit de laisser les choses aller d'elles-

mêmes, mais plutôt favoriser les conditions de l'existence d'une multitude de devenir possibles. Qu'est-ce que cela peut vouloir dire si l'on tente de le transposer dans un cadre pédagogique ? Il me semble que deux sortes de réponses sont possibles selon la perspective envisagée, elles sont en tout cas imbriquées : l'une, plus philosophique et politique, qui pose la question de ce que l'on cherche à transmettre, et une autre, qui en découle, plus pratique, sur l'organisation même des apprentissages.

1. 1. a - Une éducation sans instruction

Je ne vais pas nier qu'étant professeure de flûte traversière, mon objectif qui paraît le plus évident est que mes élèves apprennent à jouer de la flûte traversière. Par ailleurs, être disponible lorsque l'on est enseignant, c'est selon moi être disponible pour tout ce qui n'est pas prévisible, et donc laisser de la place à ce potentiel. Or, ce qui relève de la technique même de l'instrument n'appartient pas au domaine de la surprise : pour apprendre à jouer d'un instrument, il faudra toujours apprendre à le tenir, à produire un son, à générer différentes notes, à soutenir des phrases musicales, de quelque manière que ce soit. Bien sûr, chaque enseignant, selon ce qu'il est, selon son approche, va plus ou moins laisser à l'élève le plaisir de la découverte par lui-même, mais l'objectif reste le même, apprendre à jouer d'un instrument. Ce n'est pas là que se situe l'imprévisible, et il faut alors sortir de l'idée qu'enseigner, « c'est fournir du contenu, et apprendre c'est assimiler ce contenu »⁴²⁶. Tim Ingold, anthropologue, veut sortir de la conception de l'éducation comme transmission de connaissances, et valoriser le fait de *donner un sens à sa vie avec les autres* comme principe fondamental de l'éducation.

Avant lui, Jean-Jacques Rousseau avait déjà questionné l'objectif de l'éducation dans son ouvrage *Emile ou de l'Éducation*, publié en 1762, et qui met en scène Emile de la naissance à l'âge adulte, en suivant les différentes étapes de sa vie. Il s'agit d'un roman de formation⁴²⁷, et l'éducation que reçoit Emile respecte et s'adapte à sa croissance. Déjà pour Rousseau, l'éducation n'est pas l'instruction, et il vaut mieux former le jugement plutôt que de faire une tête bien pleine.

⁴²⁶ T. INGOLD, *L'anthropologie comme éducation*, ed. Presses Universitaires de Rennes, 2018, p. 9.

⁴²⁷ C. SPECTOR, *Pour une autre école (3/4) Emile ou de l'éducation*, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, Emission France Culture « Les chemins de la philosophie » du 06/09/2017.

Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état de l'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne⁴²⁸.

Pour Rousseau, il convient de former chaque homme conformément à la nature, afin de le disposer à vivre sa vie en société. Ou plutôt de former chaque enfant, en lui donnant la place qui est la sienne, celle d'un enfant. Le plus souvent, nous ne voyons pas dans l'enfant, l'enfant qu'il est. En tant qu'adultes, il est plus facile de projeter sur l'enfant l'adulte que nous sommes, mais nous ne pouvons pas bien éduquer un enfant si nous ne savons pas ce qu'est être un enfant. Il est impossible de se mettre à sa place, mais il s'agit de ne pas reporter sur lui nos manières de raisonner qui sont propres aux adultes que nous sommes. Sa différence n'est pas un manque, mais une spécificité à suivre pas à pas. Il convient de respecter ses inclinaisons naturelles, sans créer de dépendance, en créant par exemple des besoins qu'il n'avait pas par lui-même, et qu'il ne peut donc pas satisfaire seul. Par l'éducation, on permet à l'enfant de faire ses propres expériences à l'endroit où il en est. Rousseau repose la définition de l'éducation, qui « a fini historiquement par se confondre avec un vecteur de transmission culturelle »⁴²⁹, c'est-à-dire comme une inculcation d'habitudes, ce contre quoi Rousseau se positionne : « La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune »⁴³⁰. Même si Rousseau défend en fait certaines habitudes (mais en s'habituant à tout, on ne s'habitue à rien), je ne développerai pas cet aspect ici.

Plusieurs questions se posent qui m'intéressent davantage, notamment celle sur la formation du maître, qui a lui-même déjà été corrompu par la société, car « tout n'est que folie et contradiction dans les institutions humaines »⁴³¹. Pour lui, la société est en soi déséquilibrée, car les hommes sont dans un rapport de comparaison entre eux, et cherchent à dominer toute personne qui pourra leur être utile. Et c'est justement là que s'opère un changement de vision : le maître doit davantage être

⁴²⁸ J-J. ROUSSEAU, *Emile*, livre I, Paris, Flammarion, 1966, coll. « GF », p. 13.

⁴²⁹ L. FEDI, *Les paradoxes éducatifs de Rousseau*, in *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, no. 4, 2011, pp. 487-506. Lien internet : <https://www.cairn.info/revue-philosophique-2011-4-page-487.htm>.

⁴³⁰ J-J. ROUSSEAU, *op. cit.*, p. 71.

⁴³¹ J-J. ROUSSEAU, *Emile*, livre II, Paris, Flammarion, 1966, coll. « GF », p. 96.

un gouverneur qu'un précepteur, car il s'agit de former le cœur autant que l'esprit, les passions autant que les idées. Le terme de « gouverneur » traduit cette idée de former un homme total, alors que celui de « précepteur » reste au niveau de la transmission de connaissances. Or, on ne transmet toujours que des choses qui sont propres à soi, et Rousseau condamne justement le fait de transmettre sans que l'enfant ne comprenne, absorbant alors des idées qui ne sont pas les siennes. L'élève doit être au cœur de ces apprentissages, mais pour autant le « gouverneur » ne disparaît pas. Cette vision de l'enseignement a pu influencer plusieurs penseurs et pédagogues, et je pense notamment au constructivisme développé par le psychologue Jean Piaget dans le champ de l'éducation, qui consiste à considérer que l'apprentissage est dépendant du développement de l'enfant, qui est en constante adaptation par rapport à son milieu. L'organisme est en recherche constante d'un équilibre entre ce qu'il assimile, et comment il s'en accommode⁴³².

Célestin Freinet (1896-1966) qui était lui pédagogue sur le terrain a mis en place une pédagogie active, basée notamment sur le tâtonnement expérimental. L'enfant apprend grâce à l'expérimentation, et non par la reproduction, car c'est en faisant que l'on acquiert des connaissances. Freinet promeut également le travail d'enquête, les productions libres qui peuvent être valorisées dans un journal scolaire, l'interaction avec ses pairs, et la participation à la vie de la classe. Le principe d'autorité de l'adulte est remis en cause car la coopération entre les enfants est encouragée, et les règles de vie sont décidées collectivement. Il accorde une attention toute particulière au rythme d'apprentissage de chaque enfant, qui s'organise lui-même dans la réalisation des tâches et activités fixées pour la semaine. Pourtant, il est encore très souvent mal vu de laisser l'élève maître de son temps, car cela renvoie l'image d'un enseignant qui ne maîtrise pas, voire qui ne prépare pas. La prise de risque est toujours ou presque associée à l'erreur, et il faut donc tout maîtriser, tout contrôler, et faire apprendre tel qu'on souhaite que ce soit fait, car c'est cela que l'on maîtrise, et c'est sur cela que notre compétence (ou supposée) est elle-même évaluée par les collègues, supérieurs, parents, et non par le regard des premiers concernés, c'est-à-dire les élèves. Mais Freinet considère pourtant que tous les enfants ont un désir naturel d'apprendre.

Vous vous plaignez souvent, je le sais, de ce que vos élèves ne s'intéressent pas aux sciences, pas plus d'ailleurs qu'à la géographie ou au calcul. Faut-il qu'on ait commis des erreurs, qu'on ait poussé dangereusement l'imitation grégaire pour tuer lamentablement un

⁴³² Plusieurs ouvrages de Jean Piaget sont consacrés au développement de l'enfant et à sa prise en compte dans une pédagogie constructiviste : *Psychologie et pédagogie* (1969), *Où va l'éducation ?* (1972), *De la pédagogie* (1988).

désir aussi naturel, pour habituer l'enfant à recevoir passivement la nourriture qu'on lui offre, sans que surgisse impérieux ce besoin de contrôler, de scruter, pour mieux connaître, d'expérimenter pour mieux apprendre !

Mettez à la disposition des enfants le matériel et la technique d'expérimentation. Au lieu de vous montrer jaloux de votre sûreté et de votre autorité scientifique, habituez-les à douter, à se méfier et à se persuader, non pas par des assurances qui sont pour eux comme des professions de foi, mais par l'épreuve qu'ils feront eux-mêmes, à l'aide de leurs sens et des outils qui en sont le prolongement. Vous verrez alors s'intensifier et leur appétit scientifique et leur effort méthodique pour mieux entrer dans le secret du monde⁴³³.

Il faut aussi citer Maria Montessori⁴³⁴ (1870-1952), médecin et pédagogue italienne, qui crée un environnement préparé et ludique pour les enfants, permettant à tout leur potentiel de s'épanouir à leur rythme. L'espace est organisé, bien rangé, tout doit être accessible pour les enfants, donc à leur hauteur et visible, et le mobilier doit être léger pour qu'ils puissent moduler l'espace eux-mêmes selon leurs besoins et leurs envies. Elle a élaboré une pédagogie active, mais à la différence de Freinet, l'apprentissage se fait davantage grâce à du matériel spécifique basé sur la logique du jeu et mis à la disposition des enfants. Elle propose par exemple qu'ils choisissent eux-mêmes leur activité, et imagine du matériel autocorrectif, pour encourager le partage d'expérience entre les enfants, l'entraide, la motivation. L'enfant se construit en fonction des possibilités offertes par son milieu, et l'adulte ne doit plus se positionner comme figure d'autorité, qui chercherait à remplir l'enfant de connaissances, mais comme soutien de ses apprentissages naturels, permettant à tout son potentiel de jaillir. Avec l'une de ses collaboratrices, Anna-Maria Maccheroni, Maria Montessori a expérimenté ces principes d'apprentissage dans le champ musical dès le plus jeune âge, et elles ont proposé une formation musicale basée sur l'expérimentation et la créativité. Actuellement, du matériel pédagogique inspiré de cette pédagogie se développe pour l'éveil musical, offrant des outils permettant notamment de passer par le jeu pour amener les enfants à l'apprentissage du langage musical⁴³⁵.

L'apport de Rousseau se retrouve aussi dans le cadre pédagogique de la situation-

⁴³³ C. FREINET, *Oeuvres pédagogiques I*, ed du Seuil, 1994, p. 297.

⁴³⁴ M. MONTESSORI, *L'Enfant*, première édition 1935, ed. Desclée de Brouwer, Paris, 2006.

⁴³⁵ L. MAUD, *L'éveil musical d'après la pédagogie Montessori*, ed. Eyrolles, 2017.

problème⁴³⁶, qui est bien la construction d'un artifice, l'aménagement d'une tâche, par l'enseignant, pour permettre à l'activité naturelle de l'élève de se déployer. L'enseignant propose une situation à l'élève, qui pour la résoudre va devoir suivre plusieurs pistes, dont certaines seront certainement fausses, afin de trouver son propre chemin. La préparation en amont est essentielle : le professeur peut sembler disparaître, mais c'est en amont qu'il doit envisager les différentes possibilités ouvertes par la situation qu'il propose. Par ailleurs, il ne doit pas créer une situation qui ne représente un problème que pour lui, mais qui est identifiée comme un problème par les élèves, car « apprendre, c'est en quelque sorte répondre à des questions que l'on se pose vraiment »⁴³⁷. Il apparaît essentiel dans le cadre de la situation-problème de rendre compatibles la directivité anticipée par l'enseignant, et le respect de la démarche de l'enfant pour y arriver. Comme Philippe Meirieu le rappelle, « Il serait intéressant d'observer comment Pestalozzi⁴³⁸, le disciple fidèle de Jean-Jacques, qui va, lui, tenter de passer à l'acte, se heurtera à la résistance des enfants qui refusent de se soumettre à la ruse et d'entrer dans le jeu parce qu'ils ne partagent pas *a priori* les projets de leur éducateur »⁴³⁹. Le travail est conséquent pour l'enseignant, qui organise le temps, l'espace, les outils, pour que l'enfant apprenne par lui-même. Il s'agit de « créer les conditions pour qu'il puisse décider d'apprendre et le faire avec ses propres stratégies »⁴⁴⁰. La situation-problème entend réconcilier deux logiques qui sont en perpétuelle négociation : le fait de vouloir expliquer, de vouloir comprendre, de chercher à prouver, et de l'autre côté, les questionnements et le tâtonnement, inhérents à l'apprentissage.

D'autre part, à propos de la pensée de Rousseau, un écueil peut être perçu aujourd'hui, car il défend l'image unique d'un homme simple, unifié, cohérent, donc heureux. Cette forme de standardisation est en fait voulue par le philosophe, car il veut éviter la dissonance, la discordance, qui peuvent être générées lorsque l'on est confronté à différents modes d'éducation comme la

⁴³⁶ Jean-Pierre Astolfi en a nommé les principes fondamentaux dans son article *Placer les élèves en " situations-problèmes " ?* Paris, PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993.

⁴³⁷ G. DE VECCHI, N. CARMONA-MAGNALDI, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, ed. Hachette éducation, 2007.

⁴³⁸ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) est un pédagogue suisse qui a eu à cœur d'appliquer les principes de l'Emile de J.-J. Rousseau, dans les écoles qu'il créa notamment à Neuhof (école destinée aux enfants mendiants, ouverte de 1775 à 1780) à Burgdorf (il dirige cet institut d'éducation à partir de 1800) et à Yverdon (cet institut devient un véritable laboratoire pédagogique, qu'il dirige de 1805 à 1826).

⁴³⁹ P. MEIRIEU, définition de la situation-problème sur son site internet. Lien internet : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/situationprobleme.htm>.

⁴⁴⁰ P. MEIRIEU, définition de la situation-problème sur son site internet.

famille, le monde extérieur, le collège, et dans lesquels l'enfant peut alors apprendre des choses qui n'ont rien à voir les unes avec les autres, or Rousseau est normatif. Cependant, ce qui est intéressant à retenir, c'est que son principe d'éducation repose sur une méthode expérimentale, dans laquelle il faut d'abord observer sans développer de système préalable. Tous les préceptes qu'il donne découlent de l'expérience, il observe, donne les faits, et essaie de déterminer la pédagogie adéquate.

Par exemple lorsqu'il aborde le moment où Emile entre dans l'adolescence, il prend en compte le désir naissant, l'amitié, et l'amour, et il fait de ces passions les fondements de l'éducation morale : que la sensibilité propre devienne une sensibilité expansive, c'est-à-dire ouverte à l'altérité. A partir des sensations vécues, on acquiert des idées abstraites, puis des idées complexes.

On pourrait croire que ce détour par Rousseau et des pédagogies inspirées par ses écrits n'a plus grand chose à voir avec la disponibilité et l'imprévisibilité, et il me faut entretenir le lien. Un paradoxe qu'il a énoncé dans *Emile*, « Oserais-je déposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation : ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »⁴⁴¹ permet d'y revenir. Il me semble que ne plus suivre des programmes pré-établis, qu'ils s'agissent de programmes élaborés par des instances institutionnelles ou par l'enseignant lui-même, et donc s'autoriser des méthodes plus expérimentales - faut-il alors vraiment les appeler méthodes, le terme de chemin est sûrement plus approprié - permet de s'éloigner du prévisible, ou encore d'« ouvrir le temps » pour reprendre ici les mots de Cynthia Fleury. Le chemin n'est plus tout tracé, il n'est plus unidirectionnel, et chacun pourra ralentir ou accélérer à sa convenance, selon son propre rythme.

1. 1. b - Une éducation dans le monde

En écho à la pensée pédagogique de Rousseau, et avant d'ouvrir un pan plus concret par rapport à cette idée de disponibilité et d'imprévisibilité, je souhaite m'attarder un moment sur l'ouvrage *L'anthropologie de l'éducation*, de l'anthropologue Tim Ingold, qui s'interroge sur le sens de l'éducation, et postule que tout comme l'anthropologie, elle n'est pas stable, mais évolutive.

⁴⁴¹ J-J. ROUSSEAU, *Emile*, livre II, p. 112.

*L'éducation est avant tout une question d'ouverture aux choses et au monde [...] un mode d'attention et non de transmission*⁴⁴².

Pour lui, l'école ne doit plus être envisagée comme un lieu fermé, hors du monde, dans lequel on apprend des choses qu'on ne pourra appliquer qu'une fois sortis. Cette déconnexion entre ce qui est appris et ce qui est expérimenté rappelle la méthode expérimentale défendue par Rousseau dans *l'Emile*, et la volonté plus tard de Freinet de mettre les élèves dans des situations de la vie réelle, qui ont un sens pour eux par rapport à leur quotidien. Le milieu scolaire doit être ouvert, et donc perçu non pas comme le lieu de l'éducation, mais comme un système d'éducation au sein de la vie, qui est en elle-même un endroit d'éducation. En effet, l'éducation ne va pas dans un seul sens (d'une personne qui serait sachante à une autre qui serait ignorante). Elle suit la logique même de la vie, qui est que chaque vie engendre une autre vie, puis subvient à ses besoins, et cette nouvelle vie sera en capacité de donner vie à son tour. L'éducation est « le moyen de cette continuité sociale de la vie »⁴⁴³. « Dès lors qu'il y a de la vie, il y a aussi de l'éducation »⁴⁴⁴.

En affirmant cela, Tim Ingold critique fortement la notion de transmission : on transmet des règles, des compétences, des savoirs selon qui l'on est, donc selon notre propre éducation, et on exerce alors une influence selon nos propres références. Contre la transmission, il propose plutôt l'attention, une attention portée à la fois au monde et aux autres. Cette attention suppose de sortir du rapport vertical professeur - élèves, mais plutôt que tous sont des participants, dont les expériences s'entremêlent au sein du monde. Il s'inspire notamment des écrits de John Dewey :

Le monde dont nous avons eu l'expérience devient une partie intégrante du moi qui agit et sur lequel s'exerce une action dans la suite de l'expérience. Dans leur occurrence physique, les choses et les événements dont nous faisons l'expérience passent et disparaissent. Mais il y a quelque chose de leur signification et de leur valeur que le moi retient comme une partie de lui-même. Grâce aux habitudes qui se forment dans nos relations avec le monde, nous habitons le monde. Il devient un chez-nous et ce chez-nous

⁴⁴² T. INGOLD, *L'anthropologie comme éducation*, ed. Presses Universitaires de Rennes, 2018, p. 14.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁴⁴ *Ibid.* Tim Ingold cite John Dewey, *Démocratie et éducation*, 1916.

*fait partie de nos expériences*⁴⁴⁵.

L'éducation n'est donc jamais un processus prédéfini, car elle évolue dans le monde, marqué par les différentes expériences de chaque individu qui sont mises en correspondance, mises en commun. Ingold parle d'éducation « mineure » à l'opposé d'une éducation « majeure »⁴⁴⁶ qui diffuserait un savoir préalable. Il propose assez tôt dans son ouvrage un angle pour aborder l'éducation comme un partage d'expériences :

*Pour que le partage soit éducatif, je dois faire l'effort de donner à mon expérience une forme qui soit compatible avec votre vision pour que nous puissions, dans un sens, prendre le même chemin et, ce faisant, lui donner du sens ensemble. Ce n'est pas comme si vous possédiez finalement un savoir implanté dans votre cerveau, qui m'appartenait à moi seul auparavant. Nous nous accordons plutôt sur quelque chose qui est désormais nouveau pour nous deux. S'éduquer, c'est se transformer*⁴⁴⁷.

Cette façon de penser l'acte de pédagogie, en considérant bien que « les informations ne passent pas d'une tête à une autre sans être déformées »⁴⁴⁸ n'est pas sans rappeler *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière, qu'il cite d'ailleurs à plusieurs reprises : « Rancière part de l'idée selon laquelle chaque être humain dispose d'un intellect et de capacités égaux, quelque soit son âge, son vécu ou d'autres critères. Bien sûr, chacun est différent, mais les différences ne se mesurent pas sur une échelle de valeur. En d'autres termes, nous ne sommes pas différents selon les mêmes critères, mais nous sommes les mêmes, chacun à sa façon. Le professeur et l'élève ne se tiennent donc pas l'un face à l'autre (...) mais regardent dans la même direction. Ils sont des personnes qui ont toutes deux leur propre histoire à raconter, s'observent et se répondent au fil d'un parcours qu'ils entreprennent ensemble et dont personne ne connaît l'arrivée. En un mot, ils correspondent »⁴⁴⁹.

⁴⁴⁵ J. DEWEY, *L'art comme expérience*, première édition 1987, reed. Folio, Paris, 2010, P.109. Cité par Tim Ingold, p. 34.

⁴⁴⁶ T. INGOLD, *op. cit.*, chapitre 3.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 48.

Il me semble que Tim Ingold envisage une éducation en mouvement, c'est-à-dire comme un processus au cours duquel aucun protagoniste n'a l'avantage sur les autres. Chaque expérience faite par les uns et les autres nourrit son parcours (on est là vraiment dans la définition de l'expérience défendue par Walter Benjamin présentée dans le troisième chapitre) et transforme son rapport à autrui et au monde. Cette éthique correspond tout à fait à mes propres convictions, toutefois, lorsqu'il s'agit d'imaginer concrètement comment elle peut s'appliquer en pédagogie, dans les cadres institutionnels qui sont les nôtres, je me heurte à des difficultés de conceptions. Un passage de Tim Ingold sur son propre apprentissage de la musique aidera certainement à préciser mon propos :

Je me souviens de leçons de piano que je devais prendre étant petit. A l'aide d'une association de menaces et de récompenses, qui n'avaient rien à voir avec la musique, j'étais encouragée à réviser mes gammes et arpèges. Dénués qu'ils étaient de tout intérêt mélodique, je les jouais platement, sans expression. On me disait qu'il n'y avait qu'en effectuant ces mouvements mécaniques donnés que je pouvais caresser l'espoir d'atteindre la virtuosité et la liberté d'expression digne des maîtres de cet instrument. Il va sans dire que j'ai abandonné ce devoir dès que je l'ai pu et je tire depuis beaucoup de plaisir musical à jouer certes avec des erreurs, mais de façon variée. La recherche contradictoire de liberté et de déterminisme, ici comme dans bien d'autres domaines d'activité va à l'encontre de l'idée que se fait Dewey d'une éducation dédiée au développement humain en communauté⁴⁵⁰.

Plusieurs réflexions me sont apparues à la lecture de cet extrait : n'ai-je pas commencé ce chapitre en notant que mon objectif le plus évident était que les élèves que je rencontre apprennent à jouer de la flûte traversière ? Comment leur apprendre à jouer, si je ne peux pas leur *transmettre* mon propre savoir-faire ? Comment pourrais-je me prétendre ignorante dans le cadre d'un cours d'un instrument dont je sais jouer ? Il existe une vraie difficulté à ne pas créer la distance de l'ignorance entre l'élève et le professeur, car ce dernier a inévitablement connaissance de notions que l'élève n'a pas. Par rapport à un objectif pédagogique, il va par exemple anticiper le chemin par lequel il est possible de passer, échelonner dans le temps différentes étapes d'apprentissage, ne pas aborder toutes ces possibilités en une seule fois. Pour répondre à ce questionnement, un élément de réponse est apporté par Jacques Rancière : le « maître ignorant » n'est pas un maître qui ne sait pas,

⁴⁵⁰ T. INGOLD, *op. cit.*, p. 26.

mais un maître qui ne maintient pas dans l'ignorance, car il suppose l'égalité des intelligences. Ainsi, si l'élève l'amène sur un terrain non prévu, il est souvent beaucoup plus facile de renvoyer à plus tard, « on verra cela plus tard », « il faut d'abord apprendre ceci », « tu dois progresser davantage avant de pouvoir aborder cela », « là où tu en es, tu ne peux pas comprendre, tu ne peux pas le réaliser ». Il renvoie alors à une potentielle incapacité à comprendre. Au contraire, en répondant aux questions, il reconnaît la légitimité de l'élève à intervenir dans le processus, et accepte de se décaler par rapport au chemin prévu.

Par ailleurs, j'ai défendu précédemment le fait que la répétition d'un geste sur un temps long permettait son intégration et par là une connaissance de notre propre activité de musicien. Les « mouvements mécaniques » dont parle Ingold ne sont pas présents seulement dans les gammes et les arpèges, dont je ne suis moi-même pas particulièrement friande, mais dans l'ensemble des gestes du musicien, qui répète longuement un geste très spécifique, qui est appris, pour ensuite devenir naturel.

1. 1. c - L'accueil

Cela me permet de préciser la distinction qui existe entre l'instruction et l'éducation. Communément, dans notre culture occidentale, est défendue l'idée que l'éducation se fait par l'instruction, c'est-à-dire que le fait d'acquérir une connaissance par l'enseignement contribuerait à améliorer notre état, que nous nous enrichissons par l'apprentissage de nouveaux savoirs. Il existe bien une différence entre les deux termes. Le mot « education » vient du latin *dux, ducis* (guide, chef), d'où *ducere* (conduire, commander) et *educere* (conduire hors de) et *educare* (élever – hommes ou animaux, former, instruire), « l'étymologie suggère que éduquer consiste : soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement.⁴⁵¹ » L'éducation a une connotation éthique, du côté des valeurs, et renvoie à l'idée du développement de la singularité au sein de la société. Le mot « instruction », du latin *instruere*, désigne davantage le fait d'enseigner, de transmettre des connaissances, des notions, des savoirs élémentaires. Après la Révolution française, en 1792, Condorcet présente devant l'Assemblée

⁴⁵¹ P. FOULQUIE, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, ed. Puf, collection Quadridge, 1997, 512 pages.

nationale un *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*⁴⁵². Le ministère dédié gardera le nom de « ministère de l'instruction publique » jusqu'en 1932, où il devient le « ministère de l'éducation nationale ». L'idée défendue jusqu'alors était que l'instruction devait relever de la responsabilité de l'Etat et l'éducation de celle de la famille, car l'éducation sous-entendait alors la formation de bons citoyens, et dans ce contexte post-révolution proche des écrits de Rousseau, de républicains dévoués, vertueux. Mais Condorcet en devine les dérives, et selon lui, la liberté des opinions « ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire »⁴⁵³. Au fur et à mesure, l'éducation reprend de l'importance dans les débats sur l'enseignement, notamment sur la responsabilité de l'école vis-à-vis du fondement des droits et des devoirs des futurs citoyens, et le terme est finalement adopté en 1932. Aujourd'hui encore, même si le terme d'éducation est admis, la question se pose de savoir si l'école doit se charger de l'éducation des enfants, ou se contenter de l'instruction, c'est-à-dire de l'enseignement des savoirs. L'enseignement des Sciences et Vie de la Terre au collège est un terrain de débats à ce sujet, par exemple lorsque les manuels ont commencé à consacrer des pages à la définition de l'identité sexuelle (distinguée de l'orientation sexuelle), et que des parents d'élèves et des députés, ont demandé leur retrait au ministre de l'Education nationale⁴⁵⁴.

Ainsi les contours de la distinction entre ces deux termes ne sont pas si bien dessinés, ce qui laisse à penser qu'ils sont en fait imbriqués : on ne peut se passer de l'instruction, qui a en elle-même des conséquences éducatives, l'acquisition de connaissances ne permet pas seulement de former des esprits, mais aussi de former le raisonnement. Et il apparaît évident que l'éducation ne reste jamais cantonnée à la sphère du privé. Dans le domaine de l'enseignement de la musique, instruction et éducation me semblent tout à fait liés, parfois l'un étant plus fort que l'autre, mais l'un nourrissant toujours l'autre. Lorsque l'on s'inscrit au conservatoire, on vient (entre autres choses) chercher à acquérir une nouvelle compétence musicale, c'est un désir d'apprendre qui motive l'élève⁴⁵⁵, ce qui est encore plus vrai que dans le cadre de l'école, qui, elle, est obligatoire pour tous. Bien sûr, nombreuses sont les personnes qui viennent y chercher aussi une pratique sociale. La force

⁴⁵² P-E. MULLER, *De l'instruction publique à l'éducation nationale*, in *Mots*, n°61, décembre 1999. L'École en débats, sous la direction de Marie-Anne Paveau et Pierre-Eugène Muller, pp. 149-156.

⁴⁵³ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, ed. GF-Flammarion, 1994, p. 82.

⁴⁵⁴ Le 30 août 2011, 80 députés demandent le retrait des manuels qui présentent la théorie du genre au ministre de l'Education nationale Luc Chatel.

⁴⁵⁵ Sans que cela soit développé ici, il est important de noter que de nombreux enfants sont inscrits au conservatoire par leurs parents, sans qu'ils en ressentent eux-même vraiment l'envie au départ. Cependant, les parcours changent, et les jeunes élèves peuvent par exemple essayer pendant leur première année plusieurs instruments, afin de décider lequel sera le leur, lequel ils choisiront.

de l'instruction est également visible dans le fait que beaucoup de jeunes musiciens en voie de professionnalisation, ou qui souhaitent en tout cas se perfectionner, vont faire des stages avec des musiciens reconnus, allant y chercher justement un rapport de maître à élève, qui n'est pas aliénant. Ils font certes le choix d'y aller, mais il faut reconnaître que dans ce cas, l'imitation d'un modèle, la répétition, sont des procédés recherchés, valorisés, et qui peuvent même être valorisants. Un enjeu est présent dans le fait de distinguer ces deux termes (car éducation est souvent confondue avec instruction, on l'utilise pour désigner la transmission de connaissances, et ce n'est pas seulement l'instruction qui permet l'éducation) mais aussi de pouvoir les relier, de pouvoir comprendre comment l'un entraîne des effets sur l'autre, pour pouvoir se positionner de manière juste en tant qu'enseignant.

Le documentaire « Enseignez à vivre! »⁴⁵⁶ montre la rencontre entre Edgar Morin et plusieurs établissements publics (de l'école maternelle au lycée) qui cherchent à prendre le terme d'éducation dans sa véritable définition : « Comment un lycée ou un collège peut-il constituer un lieu où liberté se conjugue avec responsabilité, où l'acquisition de savoirs va de pair avec l'apprentissage de la vie en société ? »⁴⁵⁷. Edgar Morin, dont les idées ont trouvé un écho dans le documentaire d'Abraham Ségal, reprend la maxime de Rousseau, et en fait le titre de son Manifeste pour changer l'éducation, *Enseigner à vivre*⁴⁵⁸. Avant ce livre, suite à une commande de l'Unesco en 1999, il avait publié un document décrivant les sept savoirs nécessaires à l'éducation⁴⁵⁹. Pour lutter contre la segmentation des disciplines, il cherche à les relier par les savoirs qui leur sont communs et qui sont les suivants selon lui : 1. Faire connaître ce qu'est connaître, 2. Affronter la complexité, 3. Reconnaître l'unité et la diversité humaine, 4. Comprendre le destin planétaire du genre humain, 5. Affronter les incertitudes, 6. Enseigner la compréhension, 7. Réaliser une citoyenneté terrienne. Edgar Morin défend la pensée complexe, c'est-à-dire le fait qu'il n'existe pas une seule logique linéaire. L'essentiel pour lui est de développer la compréhension mutuelle et la connaissance de la connaissance, en passant de manière concrète par des outils comme la globalisation des apprentissages, et ce très tôt dans l'apprentissage : « Je suis convaincu que c'est

⁴⁵⁶ Abraham Ségal, *Enseignez à vivre !*, film documentaire, sorti en salles le 13/12/2017.

⁴⁵⁷ Extrait du synopsis du documentaire.

⁴⁵⁸ E. MORIN, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, ed. Actes Sud, collection Domaine du possible, 2014, 122 pages.

⁴⁵⁹ E. MORIN, *Les sept savoirs nécessaires*, in *Revue du MAUSS*, vol. n° 28, no. 2, 2006, pp. 59-69. Lien internet : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>.

dès l'école primaire que l'on peut essayer de mettre en place – en activité – la pensée reliante car elle est présente à l'état sauvage, spontané, chez tout enfant »⁴⁶⁰.

Dans le documentaire, des enseignants témoignent sur leurs pratiques et deux d'entre eux ont attiré mon attention. Julien Servois, professeur de philosophie qui enseigne au Microlycée de Paris⁴⁶¹, est filmé pendant l'un de ses cours. Il explique ensuite, que malgré le fait qu'il enseigne dans une structure alternative, il donne des cours magistraux. C'est un vrai choix pour lui, car l'idée n'est pas d'enseigner un savoir mais de faire passer une passion. Il ne souhaite pas mettre en avant son désir d'enseigner mais un plaisir de savoir et d'étudier qui se diffuse. Selon lui, enseigner à vivre, c'est faire prendre conscience qu'il y a des possibles qui sont les possibles de chacun, c'est « ouvrir des distances ». Claire Fontès, professeure de français et d'histoire au Pôle Innovant Lycéen⁴⁶² à Paris souligne elle aussi que l'innovation ne se trouve pas dans ce qu'il se passe en classe, car on peut trouver des pratiques innovantes dans tous les types de structures, à l'échelle d'un projet pédagogique ou d'un professeur. Pour elle, l'innovation se passe surtout dans l'accueil des jeunes lycéens.

Mes propres questionnements ainsi que ces deux témoignages m'amènent à considérer que la disponibilité n'est pas à chercher dans ce qui est enseigné, dans le savoir en lui-même, mais dans la posture de l'enseignant, et dans son *accueil* des élèves, pour reprendre le terme de Claire Fontès. L'accueil rejoint l'idée de disponibilité, c'est en principe une attitude favorable d'ouverture à l'autre, et il faut donc être disponible pour accueillir vraiment quelqu'un, pour créer les conditions d'un accueil qui permette à chacun de trouver sa propre place, avec toute la part d'imprévisibilité que cela comprend. Selon moi, cette idée d'accueil rejoint aussi celle de la convivialité (ou du convivialisme en tant qu'idée forte) présentée dans le tout premier chapitre de cet écrit : se reconnaître comme faisant partie d'une structure, dans laquelle tout le monde est interdépendant.

Pour résumer cette partie sur la disponibilité et l'imprévisibilité, je retiendrai trois idées principales, que j'exploiterai quand il s'agira de remanier mon projet pédagogique à la lumière de

⁴⁶⁰ E. MORIN, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, ed. Actes Sud, collection Domaine du possible, 2014, p. 85.

⁴⁶¹ Le Microlycée de Paris est une structure scolaire publique, qui s'adresse à des jeunes décrocheurs, souhaitant reprendre leurs études et préparer le baccalauréat. Le Microlycée accueille 55 élèves, qui ont été déscolarisés pendant au moins 6 mois.

⁴⁶² Le Pôle Innovant Lycéen est une structure de retour à l'école, qui est rattachée à l'Académie de Paris. Elle s'adresse également à des jeunes qui ont décroché du système scolaire traditionnel, et qui sont accompagnés en tutorat pendant un an dans le but de se projeter dans une formation choisie et cohérente.

ce travail : permettre aux élèves d'être maîtres de leur temps, ne pas maintenir sciemment les élèves dans l'ignorance, et travailler sur la qualité de l'accueil.

1. 2. La résonance et l'individuation

La résonance a été nommée depuis le début de ce travail à plusieurs reprises : d'abord dans le sens où l'entend Hartmut Rosa, c'est-à-dire écouter ce qui est là autour de nous, y répondre sans jugement, et accepter de se transformer dans la rencontre avec l'autre. Puis la cheffe d'orchestre Licia Sbatella a défini la musique comme « symbole de la résonance affective », au sens où le jeu musical, dans l'orchestre, permet aux musiciens d'entrer dans une forme de discussion. Et enfin, il en a été de nouveau question à propos du travail de composition de Pierre Boulez, qui oppose au temps pulsé le temps de la résonance, qui n'est pas mesurable. Je le gardais également pour désigner une vibration qui permette de se réappropriier les interstices, les espaces - temps ouverts et saisissables. Pour préciser le sens que je donne à la résonance dans le contexte de la pédagogie, je vais dans un premier temps la considérer comme ce qui permet de faire apparaître « l'espace - qui - est - entre - les - hommes » (Arendt).

1. 2. a - L'entre

La résonance pourrait être définie comme les manières plurielles de relier les hommes, malgré l'espace physique qui les sépare. Cette distance à la fois physique et métaphysique (qui sépare et qui relie), c'est ce que désigne l'entre, qui est nommé *aida* en japonais par Bin Kimura, psychiatre, professeur émérite à l'université de Kyoto.

Aida : l'espace dont il s'agit ne concerne pas seulement l'entre-deux, mais l'entre intersubjectif au sens large, comme principe de rencontre entre les individus. Tel est l'*aida* intersubjectif, mais parallèlement le sujet se constitue par référence à ce qui n'est pas lui (autrui) et qui est pourtant au fond de lui (absolument autre). Ce rapport interne est alors dit *aida* intersubjectif. À défaut de trouver en français un substantif qui signifie cet "entre", nous garderons au fil du texte le terme d'*aida*, qui se lit « *aïda* »⁴⁶³.

En plus de décrypter cette distance, avec l'*aida*, Bin Kimura désigne également « un mouvement, un acte, directement lié à l'activité vitale »⁴⁶⁴. Dans les relations humaines, il désigne un lien empathique non mesurable. L'*aida* s'écrit de la même manière en japonais que le *ma*, qui pourrait être traduit par l'intervalle dans l'espace et dans le temps qui suppose le milieu commun⁴⁶⁵. Dans cet intervalle, les êtres et les objets sont imprégnés par le milieu, et sont en relation. Pour reprendre un exemple donné par Augustin Berque dans sa conférence sur l'*aida* et le *ma*, dans les arts que sont la musique, la danse et le théâtre, c'est l'intervalle entre deux sons, entre deux gestes, entre deux répliques, et c'est ce qui crée le rythme. Cet aspect m'intéresse tout particulièrement, et je le comprends de la manière suivante : c'est dans notre relation aux autres et au monde que va se déployer notre rythme propre.

Pour ma part, je garderai le terme d'« entre », car l'*aida* est spécifique à la pensée de Bin Kimura, comprise dans une pensée japonaise, mais sa définition et son parallèle avec le *ma* permet de mieux comprendre ce principe. L'espace entre les hommes est un espace protéiforme, qui peut rester une simple distance physique, ou qui peut résonner selon les situations. Lorsque l'entre résonne, cela nous permet de faire partie d'un ensemble et non d'une masse, de privilégier l'individuation, au sens de l'émergence d'une singularité, et non l'individualisation. À ce sujet, l'exemple de la musique est largement présent dans l'ouvrage de Bin Kimura. Selon lui, dans un ensemble, « la musique peut (...) librement passer entre les musiciens, elle est un lieu qui n'appartient à personne en propre, et en ce sens, nous pouvons dire qu'elle est un "espace virtuel" »⁴⁶⁶.

⁴⁶³ B. KIMURA, *L'entre* (1988), Éditions Million, Grenoble, 2000, note n°8, p. 41.

⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 107.

⁴⁶⁵ A. BERQUE, *Aida et ma : de ce que sont les choses dans la spatialité japonaise*, pp. 67-74, in Philippe BONNIN, NISHIDA Masatsugu et INAGA Shigemi, dir., *Pour un vocabulaire de la spatialité japonaise, The 43th International Research Symposium*, Kyoto, Nichibunken, 2012.

⁴⁶⁶ B. KIMURA, *op. cit.*, p. 40.

À considérer l'ensemble musical comme un système fermé, cet espace est l'aida des musiciens. Cet aida n'est jamais localisable dans un extérieur des musiciens, il n'est pas non plus une distance séparant les musiciens [...] Le musicien appréhende cet aida comme intérieur à sa subjectivité mais le trouve en même temps dans l'extérieur avec les autres musiciens⁴⁶⁷.

À la fois la musique résonne en nous-mêmes lorsque nous jouons, car nous entendons et nous ressentons le son à l'intérieur de notre corps. Et en même temps, lorsque nous jouons avec d'autres musiciens, et que le groupe arrive à jouer véritablement ensemble, on sent la musique résonner autour de nous, c'est-à-dire entre nous-mêmes et les autres. Ce n'est pas toujours le cas, car il faut que *quelque chose* se passe, mais on le ressent quand cela arrive, comme une sorte de connexion. L'entre qui résonne relève de la poésie, de l'imaginaire, on ne sait pas toujours comment le définir, mais il se ressent, et se témoigne par l'expérience qu'on en a eue. Il sert à nommer une sensation de lien, entre soi et un autre, ou les autres. Ce qui se passe entre les musiciens qui jouent ensemble, c'est en quelque sorte ce qui se joue entre les notes en musique : d'une note découle la suivante. Le musicien pense toujours à *l'espace qui est entre les notes*, que Kimura appelle « l'aida musical⁴⁶⁸ », pour ne pas que la musique retombe, pour que les notes s'unissent les unes aux autres pour former des phrases musicales. Il existe une forme de nécessité entre une note, celle qui la précède et celle qui la suit, comme l'*irremplaçabilité* des musiciens qui forment un ensemble.

L'ensemble permet une individuation horizontale (de chacun, au milieu de tous) alors que la masse se compose d'être individualisés, la logique est verticale (chacun, le plus haut possible par rapport aux autres). Or, il me semble que penser cet entre, c'est aussi penser le mouvement de l'individuation, c'est-à-dire son propre mouvement, avec le mouvement de chacun, et de l'ensemble.

L'humain, par les fonctions symboliques du langage, a une conscience réflexive de son rapport essentiel à la vie, ce qui semble le démarquer des animaux, du moins à ses propres yeux. Par cette possibilité, il porte un intérêt à sa propre conscience de soi et à son existence individuelle d'un autre niveau que l'existence collective et éprouve le désir de maintenir son autonomie même dans ses rapports avec autrui. De plus, à partir du besoin

⁴⁶⁷ B. KIMURA, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁶⁸ *Ibid.*, p. 43.

*essentiel pour la survie du soi de coexister dans la contradiction entre les individus, il y a le désir d'être singulier et absolument séparé de l'autre et néanmoins de rechercher des relations sociales avec ces autres*⁴⁶⁹.

Travailler sur l'entre, c'est à la fois s'individuer, et laisser s'individuer, comme l'entend Marielle Macé. La création des conditions de ce commun⁴⁷⁰ passe notamment par une reconsidération de l'espace-temps. En effet, certains lieux influent sur notre disponibilité, selon leur architecture, leur aménagement, mais aussi dans la représentation que nous en avons et comment nous les vivons. Ces lieux sont à vivre, comme des milieux qui nous nourrissent, et que nous constituons. De même qu'un espace qui serait subi empêcherait à l'entre de résonner, un fonctionnement temporel peut nous être imposé, qui ne nous convient pas, et au lieu d'endurer un temps linéaire, nous pouvons travailler notre représentation pour laisser émerger des instants. Cela, en agissant sur la résonance, car il paraît impossible de provoquer directement l'entre lui-même. La résonance apparaît comme un outil possible pour faire ressentir l'entre.

1. 2. b - Faire résonner l'entre

La résonance s'apparente à une expérience, au sens d'un dévoilement : nous nous confrontons à un élément que nous ne maîtrisons pas, que nous rencontrons, auquel nous nous confrontons, que nous assimilons en partie, et par lequel nous nous transformons. Pour Rosa, l'expérience de la résonance apparaît justement lorsque nous sommes déconcertés, car lorsque tout n'est qu'harmonie, nous n'en ressentons pas la nécessité. Il faut se rappeler qu'il propose la résonance comme réponse à l'aliénation vécue dans notre monde marqué par l'accélération. Pour lui, la musique est une illustration parfaite de l'expérience de résonance, à la fois car elle est éprouvée directement, les sons se déploient entre celui qui l'écoute et le monde, mais aussi car elle peut exprimer et susciter ce phénomène de tension, qui nous déconcerte, puis de résolution.

⁴⁶⁹ B. KIMURA, *op. cit.*, p. 147.

⁴⁷⁰ « Commun » est employé au sens où l'entend Joëlle Zask : « Le commun consiste en une configuration sociale particulière : celle qui résulte d'une association reposant à la fois sur le caractère irremplaçable des personnes et sur l'organisation sociale de la production de leur incité » in *Art et démocratie*, Presses Universitaires de France, Paris, 2003, p. 91.

L'expérience de résonance dans la musique en offre un exemple paradigmatique : nous sommes rarement touchés par une harmonie ou des sonorités pures telles que les donnent à entendre la « musique de relaxation » ou d'« ascenseur » ; nous le sommes au contraire quand, derrière les dissonances ou les tensions tonales et rythmiques [...] s'entrouvre un monde qui se met à chanter et suggère un « dépassement »⁴⁷¹.

Faire résonner l'entre, c'est créer ce « dépassement », que j'ai nommé précédemment un *écart*, de notre rapport à l'espace et au temps. Cela rejoint l'idée de disponibilité et d'imprévisibilité, car il s'agit bien de ne pas s'adapter à ce qui existe déjà, mais plutôt de laisser émerger des manières singulières d'être au monde avec les autres. Il faut bien entendre que la résonance, ce n'est pas un état émotionnel, mais plutôt un mode de mise en relation.

D'après son étymologie latine, la résonance est d'abord un phénomène acoustique : « resonare » signifie retentir, faire écho [...] le concept de résonance décrit une relation spécifique entre deux corps dans laquelle la vibration de l'un suscite l'« activité propre » (la vibration propre) de l'autre [...] La résonance ne se produit que lorsque la vibration d'un corps produit la fréquence propre de l'autre⁴⁷².

Le principe d'individuation de soi et des autres est à la base du travail sur la résonance, et il me semble intéressant à ce stade de la réflexion de revenir à Cynthia Fleury, qui définit l'individuation comme un engagement à saisir l'instant : « Une liberté qui ne saisit pas l'instant qui lui est présenté est une liberté disparue, définitivement manquante. Certes, d'autres occasions se présenteront, mais nullement similaires. L'irréversibilité du temps donne ainsi à l'individuation de l'homme sa dimension irréversible. (...) Les rencontres avec soi-même sont rares, elles ne sont nullement de l'ordre du dé clic. (...) L'homme n'est que l'individuation qu'il tente »⁴⁷³. Pour le dire autrement, il s'agit de prendre acte de « la qualité de présence qu'un individu doit au monde »⁴⁷⁴, c'est-à-dire de déployer sa subjectivité dans le monde, en saisissant les prises que nous pouvons et que nous souhaitons saisir, dans un mouvement incessant, et courageux selon Fleury, d'engagement et d'implication. L'enjeu est dans la relation : ce n'est pas seulement développer son ego (ce qui

⁴⁷¹ H. ROSA, *Résonance, une sociologie de la relation au monde*, La Découverte, 2018, p. 215.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 189.

⁴⁷³ C. FLEURY, *Les Irremplaçables*, Éditions Gallimard, Paris, 2015, pp. 28-29.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, p. 29.

relève de l'individualisme) mais surtout créer du lien avec le monde et avec les autres, faire résonner ce qu'il y a entre les hommes. Pourquoi cela semble-t-il à la fois si évident, et fébrile à la fois ? Parce que nous ne sommes pas dans une société du temps disponible mais du temps efficace, qui nous empêche de nourrir pleinement notre subjectivité et qui nous pousse me semble-t-il à accepter le monde tel qu'il est, comme une fatalité contre laquelle nous ne pourrions rien car il serait le meilleur monde possible, même si nous voyons bien aujourd'hui que ce monde atteint ses limites⁴⁷⁵.

De ce lien entre la résonance et l'individuation, découle un questionnement sur le rôle de l'enseignant : est-il responsable de la mise en résonance entre lui et ses élèves, entre l'ensemble de ses élèves, entre chaque élève et le savoir qu'il souhaite partager ? Le positionnement de Hartmut Rosa est intéressant car il vient nuancer ce qui a pu être défendu auparavant :

Le processus éducatif, au sens où l'envisage la théorie de la résonance, se développe donc là où les portent un intérêt propre à une matière et éprouvent leur efficacité personnelle dans leur confrontation avec elle - et cela passe avant tout par la mise en éveil de l'axe de résonance entre élèves et professeur⁴⁷⁶.

Rosa souligne l'importance de la relation entre les élèves et le professeur, et critique d'une certaine manière la vision d'un enseignant qui ne serait qu'un régulateur, dont le rôle se cantonnerait à se mettre à disposition des élèves car ce sont eux qui doivent expérimenter les choses par eux-mêmes, même s'il reconnaît que « ce principe repose sur une idée tout à fait juste : le monde commençant à parler à chaque enfant d'une manière particulière et différente, les résonances matérielles ne peuvent être éveillées sous une forme unique et universalisée »⁴⁷⁷. Toutefois, pour Rosa, c'est au professeur que revient le rôle d'impulser la vibration qui va éveiller l'intérêt et le goût de l'élève, et donc permettre la résonance entre l'élève et la matière, c'est-à-dire la musique dans le cadre de ce travail. Après avoir été l'impulseur, le professeur ne peut pas disparaître aussitôt, il devient un « récepteur » capable de réagir aux besoins des élèves. Rancière ne suggère pas que le

⁴⁷⁵ Ces limites sont de plusieurs ordres, et notamment écologiques : le rapport Meadows (*Les Limites à la croissance (dans un monde fini)*, 1972) mettait déjà en évidence les limites du modèle de croissance occidentale. Les ressources de la Terre ne pourront pas nourrir indéfiniment la population mondiale, qui est en forte croissance et qui consomme toujours plus d'énergie, de viande, de métaux... Les ressources qui ne sont pas renouvelables, comme le pétrole, finiront par manquer.

⁴⁷⁶ H. ROSA, *op. cit.*, p. 279.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 280.

professeur ne sait pas quand il écrit *Le Maître ignorant*, tout comme Rosa défend l'idée que permettre aux élèves de faire leurs propres expérimentations ne signifie pas disparaître. Selon moi, l'enseignant ne s'efface pas subitement, mais s'il donne le goût du savoir, il doit ensuite faire en sorte de pouvoir disparaître, dans un souci d'autonomisation des élèves (processus vers l'autonomie).

Cette relation entre le professeur et l'élève prend la forme d'une égalité asymétrique, qui reconnaît que chacun a besoin de l'autre, que chacun se réalise dans la rencontre avec l'autre, et que pour cela, il est nécessaire de se sentir *digne* l'un de l'autre⁴⁷⁸. L'égalité existe dans ce sens de reconnaissance de la dignité de la personne qui est en face de moi, elle reste asymétrique, car l'un donne l'enseignement, et l'autre le reçoit. Cette idée fait écho au don/contre-don développé par Marcel Mauss⁴⁷⁹, et basé sur le principe de réciprocité - il s'appuie sur l'étude du fonctionnement des sociétés du Pacifique, qu'il transpose dans la culture occidentale. Après avoir été reçu, l'échange se poursuit en rendant : donner, recevoir, puis rendre, « le don non rendu rend encore inférieur celui qui l'a accepté, surtout quand il est reçu sans esprit de retour »⁴⁸⁰. Dans ce sens, donner, ce n'est pas seulement donner quelque chose, mais c'est se donner, par ce que l'on donne. Il y a une reconnaissance entre les membres du contrat de don/contre-don⁴⁸¹, qui est à la fois volontaire, et obligatoire, pour vivre ensemble dans le respect de tous et de chacun (ce qui n'est pas sans rappeler l'idiomorphie présentée par Roland Barthes) :

Il est inutile d'aller chercher bien loin quel est le bien et le bonheur. Il est là, dans la paix imposée, dans le travail bien rythmé, en commun et solitaire alternativement, dans la richesse amassée puis redistribuée dans le respect mutuel et la générosité réciproque que

⁴⁷⁸ C. FLEURY, *op. cit.*, pp. 24-25.

⁴⁷⁹ M. MAUSS, *Essai sur le don, Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, 1923-1924, ed. PUF, collection Quadrige, 2012.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 213.

⁴⁸¹ Une des formes les plus visibles du don/contre-don dans l'organisation même de notre société est le principe des allocations chômage, et des retraites : « Toute notre législation d'assurance sociale, ce socialisme d'Etat déjà réalisé, s'inspire du principe suivant : le travailleur a donné sa vie et son labeur à la collectivité d'une part, à ses patrons d'autre part, et, s'il doit collaborer à l'oeuvre d'assurance, ceux qui ont bénéficié de ses services ne sont pas quittes envers lui avec le paiement du salaire, et l'Etat lui-même, représentant la communauté, lui doit, avec ses patrons et avec son concours à lui, une certaine sécurité dans la vie, contre le chômage, contre la maladie, contre la vieillesse, la mort. », Marcel Mauss, *op. cit.*, pp. 216-217.

*l'éducation enseigne*⁴⁸².

La posture adoptée par l'enseignant serait fondamentale dans le processus d'apprentissage. Il donne le goût pour une connaissance. Nous sommes sans doute nombreux à avoir été marqués par des enseignants, positivement et négativement, et cela a pu influencer le plaisir que nous ressentons envers une matière, la possibilité que nous avons d'entrer en résonance avec elle. Cependant, je reste convaincue que si nous sommes des révélateurs du goût des élèves, notre rôle est aussi de développer leur esprit critique, et c'est peut-être à cet endroit-là que nous pouvons agir de la manière la plus saine possible. Il est toujours délicat de faire formuler à l'élève quels sont ses propres envies, ses motivations, mais il nous revient de l'aider à formuler des objectifs qui lui correspondent, même si cela engendre de devoir déceler dans ce qui est formulé ce qui est sous-entendu, car ce qui est nommé ne suffit pas toujours. Nous devons donc habituer l'élève à se sentir valorisé quand la valorisation se fait par rapport à lui-même et non par rapport à une attente extérieure à lui. En développant ce souci de soi, c'est aussi la coexistence qui est travaillée selon le quatrième principe du convivialisme⁴⁸³, *le principe d'opposition maîtrisée*, c'est-à-dire accepter de s'opposer et de se différencier sans engendrer de violence. Pour le dire autrement, c'est être discordant tout en vivant en harmonie.

⁴⁸² M. MAUSS, *op. cit.*, p. 241.

⁴⁸³ Présenté dans le premier chapitre.

2. Pour une pédagogie musicale eurhythmique

Dans le premier chapitre de ce travail, je présentais des extraits de mon projet pédagogique afin de rendre plus évidente ma démarche en tant qu'enseignante. J'évoquai alors la possibilité d'y apporter des transformations à l'issue de ma recherche, et cela me paraît la manière la plus claire de livrer des pistes de réflexion concrètes, nourries par les différents auteurs croisés sur ce chemin de pensée. Je vais donc opérer un retour sur mon projet pédagogique, afin d'y déceler des désaccords, des manques, à partir des principes énoncés précédemment, que sont la disponibilité et l'imprévisibilité, et la résonance et l'individuation. Je ne vais pas rédiger un projet pédagogique modèle, ni même lui donner une forme traditionnelle. Mais ce principe du regard critique sur mon propre travail me paraît être le biais le plus cohérent pour formuler des hypothèses d'action pédagogiques. Ce que je souhaite défendre peut se résumer comme le respect des rythmes de chacun, dans le but de créer des interstices communs, hors du tout anticipé, du tout efficace, hors du temps mesuré, au profit du temps de la disponibilité. Les outils que je propose seraient les suivants :

- Considérer la musique comme une pratique de soi, l'acquisition à la fois d'un geste technique et d'une manière d'être.
- Permettre aux élèves d'être maîtres de leur temps.
- Ne pas maintenir sciemment les élèves dans l'ignorance.
- Travailler sur la qualité de l'accueil.

Avant cela, je ne peux passer à côté de la présentation d'expériences pédagogiques menées dans des conservatoires en France. Le propos n'est pas de faire un répertoire, mais de savoir qu'elles existent, et de chercher si elles apportent des réponses à mon questionnement, c'est-à-dire si en tant qu'enseignants, nous pouvons travailler sur / avec les rythmes propres de chacun. Je retiendrai ici seulement les expériences des Orphéons à Bordeaux, et de l'Ecole par l'Orchestre (EpO) à Villeurbanne. L'image du *rhizome* proposée par Deleuze et Gattari me semble pouvoir leur donner un éclairage dans ce sens, car le rhizome cherche à bouleverser notre rapport à une temporalité organisée de manière homogène.

2. 1. Expériences menées dans des conservatoires en France, sous le prisme du rhizome⁴⁸⁴.

Au sein de plusieurs institutions d'enseignement artistique, des expériences pédagogiques ont été menées qui sortent des sentiers battus : pour exemples, le conservatoire de Bordeaux a mis en place les Orphéons depuis 2008, et celui de Villeurbanne près de Lyon a imaginé l'Ecole par l'Orchestre (EpO). Je décrirai le principe de ces deux démarches succinctement afin de ne pas dévier de mon sujet, mais toutes deux ne peuvent être omises ici.

Le principe des Orphéons à Bordeaux est d'affirmer la place centrale des pratiques collectives dans le processus de formation dès le 1er cycle. L'expérience n'est pas nouvelle, elle avait été initiée dès 1999 par une professeure de formation musicale, Sally Gallet, qui a imaginé « Les premiers pas », une initiation musicale où la lecture n'est plus un préalable à la pratique de la musique. Au départ sont privilégiés des ateliers vocaux, corporels, et la découverte des instruments, en insistant sur un apprentissage plus sensoriel permettant d'acquérir des bases plus solides, car ressenties (ce qui n'est pas sans rappeler Dalcroze), et de développer le goût pour la musique et le plaisir de jouer à plusieurs. De la volonté de la direction de l'établissement de poursuivre sur ce chemin sont nés les Orphéons en 2008. L'organisation des trois premières années au conservatoire est la suivante : les enfants sont présents 2h30 par semaine⁴⁸⁵, pendant lesquelles tous les aspects de l'enseignement musical sont abordés, travail sur l'instrument par petits groupes, pratique collective encadrée par plusieurs enseignants puis formation musicale inspirée des problématiques rencontrées pendant la session d'ensemble. Jean-Luc Portelli, le directeur du conservatoire, souligne l'importance de sortir de l'obligation du résultat dans l'enseignement de la musique, car seulement 3% des élèves choisissent une filière professionnelle, qui doit être assumée, mais les structures doivent aussi nécessairement s'adapter pour éviter l'abandon de nombreux élèves qui ne se retrouvent pas dans les cursus proposés⁴⁸⁶. Il faut pour cela accepter d'essayer, d'errer, d'aller

⁴⁸⁴ L'idée du rhizome m'a été soufflée à la lecture du mémoire de CEFEDEM de Laura Simon (Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2014-2016).

⁴⁸⁵ Cela peut paraître peu en soi, mais c'est plus que ne le permet le découpage habituel en 30 minutes de cours individuel et une heure de formation musicale, et ce fonctionnement évite un morcellement des apprentissages.

⁴⁸⁶ Article sur le site de France musique, *Enseignement collectif au conservatoire : l'expérience bordelaise*, par Suzana Kubik, publié le 13 avril 2018. Lien internet : <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/enseignement-collectif-au-conservatoire-l-experience-bordelaise-60962>.

ailleurs que là où on imaginait aller. La pratique collective n'est pas une innovation en soi, elle est à la base de l'enseignement général, mais la penser et la concrétiser dans les établissements d'enseignement artistique dont le fonctionnement est institutionnalisé depuis de très nombreuses années est innovant. Le fait d'appartenir à un groupe permet aux enfants de s'investir tout autrement, et le conservatoire de Bordeaux a remarqué une nette diminution des abandons au début du second cycle.

L'École par l'Orchestre (EpO) est une nouvelle organisation des parcours d'étude dans l'école de musique. Celle-ci modifie considérablement nombre de rapports et de positions : la place et l'activité de l'élève dans l'école, le temps de l'étudiant, celui de l'enseignant, le rôle du pédagogue, la conception du savoir, les interactions entre individus (professeurs ou étudiants), le rapport théorie / pratique, le statut de la recherche musicale et pédagogique⁴⁸⁷ ...

De la même manière, à l'École par l'Orchestre, l'apprentissage de la musique est organisé autour de différents ateliers collectifs. La composition, l'improvisation, sont abordées dès le début de l'apprentissage d'un instrument, qui est au service de la pratique musicale dans tout ce qu'elle peut offrir, et non envisagé comme une fin en soi. Il est intéressant de noter que la notion du rapport au temps est évoquée dès le début de sa description, de même que le lien entre la recherche et la pédagogie. L'organisation temporelle a du être repensée entièrement : un calendrier commun a été mis en place pour que l'ensemble des enseignants se rencontrent toutes les semaines, permettant aux enfants de passer d'un atelier à un autre, d'une esthétique à une autre. Les enfants doivent être présents deux heures par semaine, et il n'y a plus de stricte différence entre le cours d'instrument, le cours de formation musicale et le temps de pratique collective. La formation est pensée de manière globale⁴⁸⁸. Cette réorganisation demande une grande cohésion de l'équipe, et parfois, malgré la bonne volonté de la part des différents membres de l'équipe pédagogique, on peut se heurter à des freins extérieurs (comme le fait que peu d'enseignants sont à temps plein, et qu'il n'est donc pas possible de les rassembler tous au même moment lorsqu'ils enseignent dans différents établissements).

⁴⁸⁷ Article sur le site Paalabres (Pratiques Artistiques en Actes, LABoratoire de REchercheS), par Gérald Venturi, professeur de saxophone au conservatoire de Villeurbanne. Lien internet : <http://www.paalabres.org/partitions-graphiques/epo-ishtar/>.

⁴⁸⁸ Le contenu de la formation est présenté sur le site internet : <http://www.enm-villeurbanne.fr/cms/wp-content/uploads/2016/11/EPO-2016-2017.pdf>.

Ce qui m'intéresse tout particulièrement dans ces deux exemples, c'est que pour arriver à défendre un propos pédagogique différent, il a fallu imaginer une nouvelle organisation temporelle.

Je vais donc vous parler de ce "cycle des apprentissages premiers". D'abord, gardons à l'esprit que cette expérience est en mouvement, c'est-à-dire que ce qui est en train de "pousser" en ce moment nous amène à un mouvement, et si on observe ce mouvement, on a beaucoup de chances d'arriver à faire évoluer le système. Si on essaie de mettre en place une sorte de "méthode", Orphéon ou Apprentissages Premiers, on ne va pas s'en sortir. Ce cycle doit rester en mouvement : pas de recette, pas de "méthode Orphéon" bien arrêtées mais quelques principes fondateurs, et le courage d'oser toucher à des représentations tenaces sur la formation, l'organisation pédagogique, et l'évaluation⁴⁸⁹.

Jean-Luc Portelli trace l'ébauche d'une image botanique, « ce qui est en train de pousser », sans savoir à quoi cela va aboutir, car la démarche entreprise est toujours en mouvement, et engendre du mouvement. Cela fait écho au rhizome que présentent Deleuze et Guattari⁴⁹⁰. Le rhizome se distingue de l'arbre-racine, qui a des racines et qui pousse du bas vers le haut. L'axe principal se divise ensuite de manière binaire : un tronc, qui devient branches, qui deviennent feuilles, c'est-à-dire du un, au deux, au quatre⁴⁹¹. L'arbre fonctionne par filiation - on parle d'ailleurs d'arbre généalogique - il engendre le même. Au contraire, le rhizome déploie des connexions aléatoires multi-directionnelles. Les racines d'un rhizome peuvent pousser dans n'importe quel sens, de manière complètement imprévisible. Ces pousses sont en désordre, mais ce désordre est positif. Les deux auteurs utilisent cette métaphore botanique (le rhizome, ce sont les bulbes, les tubercules, comme les pommes de terre) pour penser et accepter l'hétérogénéité. Ils utilisent aussi l'image de la carte⁴⁹² (rhizome) contre celle du calque qui reproduit (racine) :

La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications. Elle peut être

⁴⁸⁹ Retranscription d'une conférence de Jean-Luc Portelli sur les Orphéons.

⁴⁹⁰ G. DELEUZE et F. GUATTARI, *Introduction : rhizome*, in *Mille plateaux, capitalisme et schizophrénie 2*, ed. De Minuit, 2013, pp. 9-37.

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁹² Cette image de la carte s'inspire de la cartographie de Fernand Deligny (1913-1996), qui trace les « lignes d'erre » des jeunes personnes autistes auprès desquelles il travaille. Pour lui, le rôle de l'éducateur est de défaire l'enfant de toute forme de normativité imposée par la société. Libérer a un sens à la fois poétique et militant. Ses écrits ont été regroupés dans *Oeuvres*, ed. L'Arachnéen, Paris, 2017, 1844 pages.

*déchirée, renversée, s'adapter à des montages de toute nature, être mise en chantier par un individu, un groupe, une formation sociale*⁴⁹³.

Cette description de la carte, et par elle, du rhizome, me semble tout à fait faire écho à un positionnement pédagogique qui ne cherche pas son commencement et sa fin, mais qui se pense comme un mouvement, comme une expérimentation :

*C'est que le milieu n'est pas du tout une moyenne, c'est au contraire l'endroit où les choses prennent de la vitesse. « Entre » les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une à l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une et l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives et prend de la vitesse au milieu*⁴⁹⁴.

Il s'agit, en tant que pédagogue, d'inventer plusieurs noeuds de résonances possibles pour créer le désir et le plaisir. Cela suggère un double changement me semble-t-il : une flexibilité temporelle, et le fait de sortir de l'hyperspécialisation. Ce n'est plus un professeur spécialiste, mais plusieurs professeurs qui ensemble génèrent de nouvelles approches. Cela rejoint la pensée complexe défendue par Edgar Morin et abordée précédemment, et qui trouve une réalisation concrète dans un parcours de formation globale comme aux conservatoires de Bordeaux et Villeurbanne.

Les mots du compositeur Pascal Dusapin me paraissent bien conclure cette présentation du rhizome et faire lien avec les questions musicales qui ont été soulevées tout au long de ce travail :

La question deleuzienne ne relève pas d'un programme pour un compositeur. Je ne suis pas philosophe et ne tenterai jamais de me placer sur ce terrain. En revanche, si la question du devenir est bien celle de Deleuze, elle est aussi celle de la musique et cette simple phrase « le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque » eut sur moi des conséquences inattendues. Elle allait m'autoriser à imaginer une musique aux contours

⁴⁹³ G. DELEUZE et F. GUATTARI, *op. cit.*, p. 20.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 37.

*déviant, non variationnel et plein de soubassement si l'on peut dire, illogique, eu égard aux canons de la musique classique et même contemporaine*⁴⁹⁵.

2. 2. Retour sur mon projet pédagogique

Avant toute chose, il me semble que les catégories utilisées pour organiser mon précédent projet pédagogique - qui étaient la motivation, l'interprétation, la créativité, les cours individuels et cours de groupe, la compréhension, l'évaluation, le répertoire - ne répondent plus à mes convictions d'enseignante. Elles représentaient davantage des outils, sans nommer réellement pourquoi ces derniers étaient mis en oeuvre, d'ailleurs le projet pédagogique tel qu'il est le plus souvent conçu est formulé selon les attentes du professeur vis-à-vis de ses élèves. Peut-être qu'imaginer lui donner une forme nouvelle, une forme de rhizome, désordonnée, permettrait de concevoir une pédagogie musicale eurythmique, c'est-à-dire soucieuse de prendre en compte le meilleur rythme possible pour chacun. Je retiens finalement ce terme, qui est moins enfermé que l'idiorrythmie dans la conception fantasmée de Roland Barthes. Celle-ci présente l'avantage de toujours considérer l'individu pris dans un ensemble. Mais sa concrétisation est impossible selon Barthes lui-même. L'*eurythmie* permet de nommer avec davantage de simplicité cette attention portée à chacun, mais en étant tout aussi riche et complexe. Le milieu de mon projet pédagogique, que j'appellerai le noyau, duquel pousseraient les différentes connexions, serait justement ce souci de l'eurythmie, la pratique de la musique y étant particulièrement propice, avec pour horizon l'individuation de soi et des autres. Il s'agit à présent de réfléchir aux outils pédagogiques et organisationnels permettant de créer des noeuds de résonance pluriels. Je ne vais pas chercher ici à les inscrire dans un cadre institutionnel, car il ne s'agit en aucun cas de proposer un modèle, un schéma, c'est bien le propre du rhizome. Mais plutôt de révéler quelques lignes de pensée.

⁴⁹⁵ P. DUSAPIN, *Une Musique en train de se faire*, Paris, Seuil, 2009, p. 24.

Si au milieu se trouve l'eurythmie, j'imagine différentes connexions, qui selon le principe du rhizome peuvent être reliées entre elles et engendrer de nouveaux réseaux imprévisibles. Pour la clarté de mon propos (malgré la vertu du désordre !), je vais reprendre chacune de ces connexions et énoncer des déclinaisons possibles, que j'appellerai des lignes. Une fois encore, ce sont des déclinaisons *possibles*, elles ne revêtent nullement un caractère obligatoire, du moment qu'elles résonnent avec le noyau proposé.

2. 2. a - Considérer la musique comme une pratique de soi

Considérer la musique comme une pratique de soi est une connexion qui me paraît essentielle, pour deux raisons principales. La première raison a été présentée précédemment dans le chapitre cinq : la musique, notamment parce que le jeu instrumental ou vocal demande l'acquisition lente de gestes spécifiques, peut être considérée comme une pratique de soi qui permet d'acquérir à la fois ces gestes techniques et une certaine manière d'être, qui permet d'ouvrir de nouvelles perspectives dans notre rapport aux autres et au monde, par le développement de son attention, de sa capacité à critiquer, de la prise en compte de l'altérité.

La deuxième raison n'en est pas vraiment une, c'est plutôt une ligne que j'y trouve, qui est l'importance de donner le goût pour un savoir, en l'occurrence la musique. Le travail sur un instrument ou sur sa voix est nécessairement long, et peut être répétitif, fastidieux. Sans le goût pour la musique, ne restent que les sensations désagréables.

Il est donc essentiel de ressentir « quelque chose », lorsque l'on joue, d'aimer le rapport que l'on a avec notre instrument, le son produit, la musique qui est jouée. Or, le goût n'est pas inné, il peut être surdéterminé par notre environnement, ou marquer l'appartenance à des groupes. Il ne se commande pas, mais il se travaille, il se cherche, il s'expérimente :

Le goût doit être expérimenté, essayé ; il se déroule selon une temporalité complexe, faite de petits va-et-vient entre l'abandon à nos sensations et la reprise en main de nos opinions, la curiosité tournée vers l'objet extérieur et l'introspection dirigée vers nos états d'âme ou

*nos sensations intimes. Plus encore, il est une transformation, d'abord au sens physiologique du terme, et sur l'ensemble de nos états*⁴⁹⁶.

Antoine Hennion, sociologue, cible justement la musique comme exemplaire pour transformer et créer des sensibilités nouvelles, et sortir de l'idée qu'on ne peut lutter contre les goûts et leur détermination. Cela, grâce à « la variété de ses genres (musiques populaires, orales, savantes, électroniques, commerciales...), et du déploiement de ses pratiques sur un continuum de médiations : instruments, partitions, répertoires, interprètes, scènes, médias, supports »⁴⁹⁷...

Souvent, la musique est prise dans une dualité stérile, qui perpétue des images sociales : les musiques dites savantes, seraient l'image de la domination, réservées à une élite, inaccessibles, alors que les musiques dites populaires seraient l'expression des nouvelles générations de tout temps. Pour Antoine Hennion, pour sortir de cette dualité, qui prédéterminerait les goûts selon la catégorie de personnes à laquelle nous nous identifions (sans bien sûr que cela soit binaire), il est nécessaire de s'interroger sur « ce que fait la musique », et « de passer d'une focalisation centrée sur la musique à une interrogation centrée sur l'écoute, sur l'amateur, sur le goût »⁴⁹⁸. Un aller-retour doit s'opérer entre la musique, et le regard que nous portons sur elle, entre la création et la perception. La musique n'est pas un objet en soi, elle est reçue, elle est vécue, et le goût fait partie de cette activité de réception, et, pour les musiciens, d'interprétation.

C'est pour cette raison que j'ai établi le lien entre la musique comme geste, comme pratique de soi, et le développement du goût, qui est aussi un engagement du corps. C'est-à-dire, dans le cadre d'un rapport pédagogique, qu'il ne convient pas de donner du tout cuit, du tout préparé, mais au contraire de susciter un engagement par la découverte, par la dégustation, en donnant le choix, en évoquant l'histoire des oeuvres, en parlant de la sensation, en travaillant sur le lien entre la conscience et le corps.

⁴⁹⁶ S. MAISONNEUVE, G. TEIL et A. HENNION, *Le goût comme un « faire ensemble », une comparaison entre le goût alimentaire et le goût musical*, CSI/Mission du Patrimoine, Ministère de la culture, Paris, 2002, p. 7.

⁴⁹⁷ A. HENNION, *Pour une pragmatique du goût*, Papier de recherche du CSI, 2005, p. 3.

⁴⁹⁸ *Ibid.*, p. 4.

2. 2. b- Permettre aux élèves d'être maîtres de leur temps

Cette deuxième connexion m'évoque également deux nouvelles lignes : l'organisation temporelle, et la finalité de l'évaluation. Par rapport à l'organisation temporelle, je serai finalement assez brève. Pour modifier l'organisation temporelle, au sens des emplois du temps et d'une organisation plus longue dans le temps comme le découpage en cycles, il faut croire aux temporalités hétérogènes de la musique. Si l'on modifie les plans des formations pour qu'ils soient plus individualisés, mais sans que cela soit mu par une conviction forte et intime, je pense que cela n'aura aucune incidence sur notre manière de transmettre, et donc sur la possibilité des élèves de développer une autonomie dans la maîtrise de leur temps. En effet, il serait possible de faire des cours de groupes sans travailler sur la résonance avec l'autre par la musique, en maintenant les élèves isolés les uns par rapport aux autres, et de faire des cours individuels bien plus tournés vers l'individuation, en prenant en compte le rythme corporel et d'intégration de chaque élève. Selon moi, cette ligne est tout à fait liée à l'idée de la disponibilité : certes, il est possible d'aménager son emploi du temps de manière à le rendre plus flexible et adaptable, mais cela n'a de sens que si nous sommes ouverts à l'imprévisible qui peut en découler. Une multitude d'organisations temporelles nouvelles sont imaginables, suivant l'orientation que l'on souhaite donner à son enseignement. Par exemple, si l'on souhaite permettre le développement de l'identité artistique des élèves, l'organisation pourrait être pensée autour de la participation des élèves à des stages de pratique à l'intérieur et hors de l'école de musique, selon un échéancier qui leur appartiendrait de concevoir. Toutefois, mon but ici n'est pas d'imaginer une refonte totale des cursus à l'intérieur de l'institution, mais d'interroger la posture que nous avons le choix d'adopter en tant qu'enseignants.

La question si délicate de l'évaluation dans le domaine de la pédagogie musicale est bien selon moi une ligne de cette deuxième connexion, car elle prend le plus souvent une forme unique, à un moment unique, pour tous. Dans mon projet pédagogique initial, je relevais différents points positifs de l'évaluation, du moment qu'elle permettait de « donner de la valeur à ». Par exemple, je nommais « l'importance de bénéficier de plusieurs avis, de découvrir d'autres approches musicales que la mienne, avec une formulation différente ». Je ne renie pas cela, et je ne m'oppose pas farouchement à l'idée de l'évaluation. Cependant, pour être cohérente avec l'ensemble de mon propos, il me semble absolument essentiel de repenser la forme qu'elle peut prendre, que je ne

remettais pas en question. En effet, le moment de l'évaluation est très souvent confondu avec l'examen final - notamment pour l'instrument, il en va un peu différemment pour les évaluations en formation musicale, souvent continues - et se déroule toujours au même moment, pour l'ensemble des élèves qui ont effectué le même nombre d'années de pratique (en fonction des conservatoires, il y a plus ou moins de souplesse quant aux nombres d'années permises entre chaque examen). Bien sûr, dans ce cadre-ci, il faut faire venir des jurys extérieurs à l'établissement et cela demande une organisation en amont. Mais je me pose justement la question de la pertinence de la présence de ce jury extérieur dans le cadre de l'évaluation - examen, qui ne connaît pas les élèves, qui sont souvent très peu à l'aise dans ce contexte. Ce que j'expose ici sont des interrogations en cours auxquelles je n'ai pas encore de réponse, mais il me semble important de laisser apparaître aussi les questionnements en chemin, non résolus. Peut-être que la présence de jurys - qui porteraient alors un autre nom, de professeurs invités par exemple - aurait plus de sens si elle intervenait à plusieurs moments du parcours des élèves, non définis à l'avance, sous des formes différentes, master-class, concerts, qui seraient tout aussi enrichissants pour les élèves, peut-être plus disponibles pour recevoir leurs conseils qu'après s'être exposés pendant l'examen. De même, la question des morceaux imposés est souvent débattue, et si je m'y oppose dans ce cadre précisément, j'entends tout à fait l'argument de l'intérêt d'entendre la richesse et la variétés des interprétations possibles d'un même morceau. Mais pourquoi pendant l'évaluation - examen ? Je m'interroge actuellement avec mes élèves sur la forme que peut prendre la mise en place d'une auto-évaluation qui soit un outil d'autonomisation pour eux, et non d'évaluation pour moi.

2. 2. c - Ne pas maintenir sciemment les élèves dans l'ignorance

La dernière phrase du précédent paragraphe résonne avec cette troisième connexion. En effet, un outil possible pour maintenir un rapport horizontal est de permettre aux élèves d'être valorisés exclusivement par rapport à eux-mêmes et non par rapport à des critères qui leur seraient extérieurs, à des attentes qui appartiendraient à leurs parents ou leurs professeurs. Cela peut paraître évident, mais les élèves ne formulent pas tous avec aisance quels sont leurs propres objectifs, sûrement car nous prenons très tôt l'habitude de répondre à ce que l'on attend de nous. A l'enseignant - ou au collectif d'enseignants - de trouver des prises à proposer aux élèves pour qu'ils

se saisissent de celles qui leur appartiendront. Mais ce n'est pas si facile non plus du côté des enseignants, qui doivent tout maîtriser. Je laisse cette affirmation sous cette forme d'injonction, car je ne saurais identifier précisément d'où vient ce devoir de maîtrise : l'enseignant saurait ce qui est le mieux. Pourtant, tout enseignant sait qu'il ne sait pas tout, tout en ne pouvant s'empêcher de projeter ses attentes sur ses élèves.

Une deuxième ligne qui découle de cette connexion serait donc d'être disponible à l'erreur, à celle des élèves mais également à la sienne, et de procéder par tâtonnement. La posture de l'enseignant change, il n'est plus en surplomb. Sortir de l'hyperspécialisation peut être une manière d'envisager sa place intéressante. Plusieurs pistes sont envisageables : être le professeur référent pour l'apprentissage de l'instrument, mais pas forcément le professeur principal, valoriser la pratique collective, travailler en binômes. Pour exemple, au conservatoire de Douarnenez où je travaille depuis septembre 2019, les cours de formation musicale du premier cycle sont donnés par des binômes de professeurs, qui sont spécialistes de leur instrument, mais pas de l'enseignement de la formation musicale. Les enfants sont divisés en petits groupes, et rencontrent les différents binômes au cours de l'année. Ce fonctionnement, qui pourrait être appelé fonctionnement par modules, a été initié depuis cinq ans, et oblige l'ensemble des enseignants à inventer de nouvelles manières de faire, à se concerter, à essayer, ce qui peut nous exposer à une certaine fragilité peu rassurante, mais que je trouve enthousiasmante dans la créativité pédagogique qu'elle permet et dans le rapport nouveau qui s'instaure entre les binômes et les groupes d'enfants. Dans la même optique, il me semble tout à fait pertinent de ne plus utiliser une méthode pédagogique unique déjà écrite et publiée. Les méthodes d'apprentissage d'un instrument sont construites sur la base d'une progression anticipée des élèves, et souvent, si l'on veut sauter une page, la suivante n'est pas abordable car reprend ce qui vient d'être appris. Cela présuppose que chaque enfant avance à la même vitesse, et acquiert dans un certain ordre chaque nouvelle connaissance et savoir-faire, et les maintient donc dans des sentiers déjà battus, délimités, dont il est difficile de sortir. Un autre argument est que cela nous pousse en tant qu'enseignant à être dans une démarche de recherche et d'expérimentation. Cela peut rappeler la définition de l'expérience proposée dans la première partie de ce travail : vivre une expérience donne lieu à un dévoilement qui laisse une trace, alors nous pouvons nous approprier ce qui était déjà là et qui se dévoile à nous, et vivre de nouvelles expériences. Chaque expérience vécue laisse la possibilité à une autre d'advenir. Aux enseignants

de favoriser le déroulement d'expériences durables, au détriment d'un morcellement simplifié des apprentissages.

2. 2. d - Travailler sur la qualité de l'accueil

Je défends l'idée que ce n'est pas à l'institution de modeler les élèves selon ses propres normes. Or, l'institution qu'est l'école de musique est un milieu prégnant, qui marque inévitablement les êtres qui s'y déploient. Il y a donc nécessité de créer un milieu commun, mais avec suffisamment de prises pour qu'il soit adaptable à chacun. C'est justement sur la création de tous les noeuds de connexions possibles que nous pouvons agir en tant qu'enseignants, et non sur la subjectivité des élèves eux-mêmes, en s'interrogeant sur la manière de créer du particulier dans le commun, ou, dans l'autre sens, de créer du commun par le particulier. La notion d'idiorythmie m'aide à concevoir cette complexité. C'est-à-dire le fait de respecter les rythmes propres de chacun, au sein d'un milieu commun. Il s'agit bien de faire cause commune avec les élèves, et de créer un milieu adaptatif qui permette à chaque individualité d'émerger, en imaginant des portes d'entrées et de sorties multiples. Ce n'est pas renier l'institution, mais s'autoriser à agir sur, à l'assouplir, pour qu'elle ne fasse pas office de norme au nom de règles arbitraires.

L'étymologie du terme « accueillir » est intéressante, car s'il signifie aujourd'hui recevoir, il vient du latin *colligere* qui est traduit « mener avec (soi) »⁴⁹⁹. Accueillir ce n'est donc pas seulement une manière de recevoir, mais aussi l'action de mettre ensemble, de rassembler. Pour le dire autrement et peut-être lui donner un nouvel éclairage, accueillir ce serait permettre de mener ensemble. Ce serait oeuvrer ensemble, et non plus oeuvrer pour.

L'oeuvre bouleverse celui qui invente, comme celui qui en est l'interlocuteur. Elle développe, par le commun, l'humanité dans l'homme. Singulière, rétive à la routine, irréductible à la soumission, invitant la communauté, elle-même, à faire oeuvre, elle

⁴⁹⁹ Définition et étymologie du CNRTL.

*révolutionne les rapports sociaux. L'oeuvre est, sans hiérarchie, industrielle, artisanale, artistique. Un monde dés-oeuvré est un monde sans avenir*⁵⁰⁰.

Dans un monde où la relation aux autres et au monde est bien souvent désenchantée, quand on est enseignant, il est essentiel de repenser la relation à son travail, qui n'existe ni pour la sélection, ni pour la concurrence. Le terme d'ouvrier⁵⁰¹ qui est repris par les trois auteurs du *Manifeste des ouvriers*, le musicien Bernard Lubat, le psychanalyste Roland Gori et le journaliste Charles Silvestre, désigne toute personne qui, dans son travail mais aussi dans son activité, dans sa vie, est disposé à faire oeuvre par une « manifestation de mots, de présences, d'irruption là où l'on ne s'y attend plus⁵⁰². » En mêlant « ouvrier » et « oeuvre », ils insistent sur la nécessité de penser sa pratique pour « ne pas la laisser reposer de son dernier sommeil à l'heure des fatigues qui guettent tout âge, et des sollicitations qui épuisent le(s) sujet(s) »⁵⁰³. Ils encouragent un engagement personnel et collectif pour inventer de nouvelles manières de vivre ensemble, et je pense que les écoles de musique peuvent faire partie de ces nouveaux milieux qui s'inventent ensemble. Car la musique elle-même s'invente, et elle s'éprouve individuellement et collectivement.

*

* *

Je ne réponds pas à la question que je pose, qu'est-ce qu'enseigner la musique, par une seule réponse, car il n'existe justement pas une réponse qui rencontrerait un consensus unanime -

⁵⁰⁰ R. GORI, B. LUBAT et C. SILVESTRE, *Manifeste des ouvriers*, ed. Actes sud, 2017, P.9. Cet ouvrage s'inscrit dans la lignée de *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*, manifeste dirigé par Roland Gari, Barbara Cassin et Christian Laval, ed. Mille et une nuits, 2009.

⁵⁰¹ Le terme d' « ouvrier » n'apparaît ultérieurement que pour désigner les bâtisseurs et compagnons qui participaient à la construction des cathédrales. R. GORI, B. LUBAT et C. SILVESTRE, *op. cit.*, p. 16.

⁵⁰² R. GORI, B. LUBAT et C. SILVESTRE, *op. cit.*, p. 16.

⁵⁰³ *Ibid.*, p. 17.

consensus que je ne cherche surtout pas à produire, car au contraire, c'est du dissensus me semble-t-il que se nourrit la discussion, le positionnement, et par là l'entre, la résonance entre les hommes et la création d'un milieu commun fait d'une multitude de singularités. Pas de « clés en main » ici, pas de recettes, pas d'injonction. Mais plutôt le dessin d'un ensemble de connexions à partir d'un noyau particulier, l'eurythmie. De même, je n'ai pas cherché à trouver des applications pédagogiques concrètes, comme une méthode, car j'espère que ce travail puisse résonner, qu'il s'apparente davantage à une carte dont chacun peut se saisir plutôt qu'à un simple calque. Et parce que de toutes les lignes qui s'échappent de ce noyau eurythmique, il est possible que certaines relieront un autre noyau.

Conclusion

Mes expériences en tant qu'ancienne élève, maintenant professeure en école de musique, m'ont amenée à entreprendre cette recherche, car je constatais avec regret que l'enseignement de la musique se contraindait dans un fonctionnement qui limite sa possible créativité et propose un chemin avec trop peu de bifurcations. Sans incriminer l'ensemble des structures et des enseignants, plusieurs freins sont identifiés, comme le fait de déterminer à la place des élèves des objectifs à atteindre en un certain laps de temps, la difficulté à laisser les enfants ne rien faire, qui se retrouvent donc enfermés dans des emplois du temps millimétrés, des habitudes de transmission et d'apprentissage, davantage du côté de la maîtrise que de l'expérimentation. Après un état des lieux forcément parcellaire, j'ai nommé les valeurs de vie convivialistes, pour constater qu'elles ne sont que trop peu pensées dans l'enseignement de la musique. Elles ont été définies par un ensemble de penseurs réunis autour d'Alain Caillé, qui défendent l'idée d'un autre monde possible qui reconnaisse l'interdépendance entre les personnes. Ils tentent de sortir de la violence généralisée des échanges économiques et humains générés par notre société capitaliste en pensant un autre monde dans le but de proposer des moyens d'action. Les quatre grands principes du convivialisme sont le principe de commune humanité, le principe de commune socialité, le principe d'individuation, et enfin le principe d'opposition maîtrisée⁵⁰⁴. Si je ne les retravaille plus spécifiquement dans la suite de ma réflexion - excepté un retour sur le principe d'opposition maîtrisée - je les garde toujours à l'esprit.

En partant au Venezuela pour observer et participer à *El Sistema*, j'ai ces quatre principes en tête, et je souhaite observer s'ils sont davantage travaillés dans le contexte des orchestres à vocation sociale, sans qu'ils soient nommés de cette manière. Mais je ne pouvais pas anticiper ce que j'allais vivre au sein du *núcleo* de Maracay, et qui allait bouleverser le sujet même de ma recherche. En raison de la situation politique et sociale au Venezuela, les déplacements étaient très limités et je suis restée presque exclusivement à Maracay pendant six mois. J'ai donc pu m'intégrer à plusieurs orchestres au sein du *núcleo*, les musiciens me faisaient confiance, et mon regard a donc pu

⁵⁰⁴ site internet des convivialistes : <https://www.lesconvivialistes.org/>.

dépasser le statut d'invitée extérieure et les images seulement positives véhiculées par ce qui apparaît de *El Sistema*. S'il est évident que les jeunes musiciens font preuve d'une grande motivation, ce n'est pas selon moi grâce à des méthodes pédagogiques innovantes et stimulantes. Plusieurs explications sont possibles. Tout d'abord, les musiciens qui font partie de *El Sistema* en sont fiers et le voient comme un devoir auprès du Venezuela, ils respectent leur pays, leur drapeau, qu'ils arborent sur leurs vestes, et le Maestro Jose Antonio Abreu qui s'est battu pour faire exister *El Sistema* non seulement au Venezuela mais à travers le monde. Ensuite, chaque *núcleo* n'est pas seulement un lieu où l'on joue de la musique : on y passe beaucoup de temps, en famille, c'est un lieu sécurisant dans le contexte actuel du Venezuela, où l'on peut profiter d'un cercle relationnel stable. Enfin, et cela découle en partie de la raison précédente, le rapport au temps y est complètement différent de ce que nous pouvons connaître en France, par exemple les cours n'ont pas de durée définie, n'ont pas toujours lieu le même jour et encore moins à la même heure, et les musiciens sont prêts à s'adapter en permanence pour que la musique soit la plus belle possible. La différence est évidemment culturelle, et notamment organisationnelle, les emplois du temps ne sont pas figés comme dans l'enseignement dont nous avons l'habitude. Mais c'est tout de même ce troisième point que j'ai choisi de développer sur toute la suite de mon travail, car au-delà de notre rapport au temps au sens des emplois du temps, je n'avais jamais pensé la relation qui pouvait exister entre la pratique de la musique et la possibilité de travailler sur un rapport plus subjectif au temps.

En France, je me suis rapprochée de deux dispositifs inspirés de *El Sistema*, Passeurs d'arts et Démon, mais la question du rapport au temps n'y étant pas travaillée, j'ai choisi de ne pas m'y attarder davantage : mon sujet de recherche ne concernait plus les orchestres sociaux pour eux-mêmes, mais la possibilité de travailler une autre perception du temps par la pratique de la musique, plus singulière, et ce que cela pouvait signifier dans son enseignement.

A la suite de ce séjour au Venezuela et à la nouvelle direction que prend ma recherche, j'ai décidé de partir observer le dispositif *Big Noise* en Ecosse, également inspiré de *El Sistema*. J'avais rencontré son directeur Francis Cummings lors d'une présentation à Paris, et l'Ecosse étant beaucoup plus proche géographiquement et culturellement de la France que du Venezuela, je souhaitais observer si ce rapport au temps différent n'était pas seulement induit par des réalités en soi différentes. En Ecosse, j'observais une organisation temporelle a priori stricte, les journées sont découpées en différents moments, imprimés sur un emploi du temps. Il y a donc bien une

calendarité apparente (Stiegler), c'est-à-dire l'organisation d'un temps commun pour rassembler les temps de chacun. Mais au risque d'une synchronisation des rythmes individuels répond la nécessité d'une appréhension différente du temps, plus qualitative. Et c'est bien ce qu'il se passe dans les orchestres pour jeunes de *Big Noise*, où une adaptation permanente est mise en jeu par l'équipe des enseignants, qui travaillent toujours de concert. De plus, au-delà de cette *organisation temporelle* flexible, j'ai observé un véritable travail sur les *temporalités de la musique*, notamment par la revendication d'un rapport plus organique au temps dans l'approche de la musique elle-même, en utilisant des outils comme l'improvisation, ou des jeux qui s'apparentent à la pédagogie Dalcroze.

Je conclus ce troisième chapitre et la première grande partie en proposant deux approches du temps : le temps comme « organisation temporelle » et « les temporalités de la musique », pour ne pas nommer un temps de la musique au singulier. L'organisation temporelle c'est l'homogénéité induite par des modes de vie similaires organisés autour de petites unités de temps morcelé. Les temporalités de la musique interrogent le potentiel de la musique à pouvoir faire émerger les rythmes propres de chacun, et l'expression de notre propre individualité. Ces deux approches sont pensées ensemble tout au long de cette recherche, car il m'a paru impossible de travailler sur un rapport plus organique au temps si nous restons dans une organisation hyper synchronisée des institutions et de la société. Je ne parle donc pas du temps dans son sens le plus large mais plutôt d'un rapport au temps. Une approche plus bibliographique m'a permis de nommer les raisons politiques de la nécessité d'un travail sur cette notion dans nos sociétés actuelles. Au regret formulé par Hartmut Rosa du manque d'appropriation du temps, car nous sommes comme emportés dans un tourbillon nourri du sentiment d'urgence, je propose une redéfinition de l'expérience, comme un dévoilement de ce qui est déjà là et qui convoque des expériences à suivre, au contraire d'une consommation d'épisodes isolés. C'est une manière de répondre au régime d'historicité défini par François Hartog qu'est le présentisme, dont une des caractéristiques est de ne pas penser ni avant, ni après, en étant plutôt dans une logique de profits éphémères et immédiats. Je me suis intéressée à partir de là au travail de Jérôme Baschet à partir de l'expérience des Zapatistes, une communauté autogérée du Chiapas (Mexique). Leur rapport au temps y est tout à fait différent, car à partir des sources d'inspiration que l'on peut trouver dans le passé, ils proposent d'inventer un futur inédit, ils avancent en cheminant sans certitudes, ce qui est une nécessité selon Baschet pour dépasser le capitalisme. Ouvrir le temps est notre responsabilité car cela participe à notre émancipation et à notre individuation en tant que processus de subjectivation, à la fois des individus singuliers et des

collectifs (Michon, Fleury). L'émancipation, c'est reconnaître la capacité de chacun à agir (Rancière), c'est reconnaître sa dignité (Baschet) à s'imposer face à une normativité que l'on considère extérieure.

La deuxième partie s'ouvre sur une critique du temps comme organisation, et d'un temps qui se voudrait homogène à tous. Il est toujours difficile de parler du temps, qui a une multitude de significations, et qui est souvent utilisé pour exprimer entre autres la durée, la succession, l'époque, et même le climat. N'étant ni philosophe, ni physicienne, je m'intéresse davantage au rapport subjectif que nous entretenons avec le temps perçu, le temps de notre expérience vécue (Klein, Daring, Rovelli, Jankélevitch), dont nous savons parler de manière intuitive, mais qui reste insaisissable. Ce qui est plus perceptible, c'est que le temps permet de penser ensemble des choses qui durent, et d'autres qui changent. Il structure, il devient organisation temporelle. Cette structuration (qui va des douze mois de l'année à l'emploi du temps) nous paraît évidente, comme naturelle, alors qu'elle est institutionnalisée, elle est un mécanisme de régulation des activités humaines, qui engendre une expérience uniforme du temps. Norbert Elias propose dans ce cadre d'utiliser le terme de « temporalisation », car le temps n'est pas une chose en soi, c'est le rapport que nous entretenons avec lui qui lui donne sa substance.

Notre rapport au temps est de plus en plus homogène, les rythmes humains sont refoulés, au profit de la performance dans la productivité (Lukács, Crary). Comment se penser en tant que sujet, dans notre société capitaliste qui entraîne une accélération et une synchronisation toujours plus forte des flux ? De nouveaux potentiels sont imaginés pour sortir de cette tyrannie du présent efficace. Nous avons pu noter plusieurs propositions d'alternatives, comme la nécessité de faire place au désir de ce qui n'est pas encore (Baschet). Il s'agit de s'inspirer des révolutions passées, de s'appuyer sur cette mémoire des luttes, pour inventer une nouvelle forme de futur, une réalité inédite, mais sans anticiper ce qu'elle pourrait être. Pour cela, il faut sortir du temps « abstrait » des horloges, qui coordonnent, qui organisent, pour se pencher davantage sur un temps plus juste, un temps plus concret, c'est-à-dire plus proche des rythmes des corps et de la nature, et donc reconnaître la polyrythmie qui compose notre monde. Des artistes pensent également ces potentiels du temps (Imhoff et Quiros), à partir d'indices, de traces, qui sont déjà là, notamment dans les œuvres d'art, et qui montrent qu'une bascule est possible. Ils essaient de lier ces fictions à notre monde réel, pour en faire de véritables expériences vécues. Enfin, une troisième proposition a été présentée, qui est celle de la résonance (Rosa). Contre l'accélération de notre monde, il paraît vain

d'opérer un retour en arrière, d'envisager une décélération. La proposition de la résonance, c'est accepter d'être touché par quelqu'un, par la nature, par des objets, par tout ce qui compose notre monde, c'est entrer en relation, et en sortir transformé. Il s'agit de penser notre devenir à partir de notre relation aux autres et au monde, pour sortir des relations réifiantes. Il y a donc un désir collectif de s'échapper de l'organisation temporelle contraignante sur laquelle nous n'avons aucune prise, de s'émanciper en remettant notre propre perception au centre.

L'attention portée à l'émergence d'un temps pour soi fait écho à la création de lieux alternatifs à la logique capitaliste, révélateurs d'un mouvement d'émancipation par la création d'« écarts » (Rancière) : les initiatives qui consistent à imaginer d'autres manières de vivre ensemble, basées sur une nouvelle organisation à la fois de l'espace et du temps (comme ont pu l'être la ZAD de Notre-Dame des Landes, ou encore le mouvement d'occupation des places Nuit Debout) sont une mise en commun de temporalités singulières, hors des normes sociétales. L'émancipation est envisagée comme une pratique, un exercice de son individualité. A partir des travaux de différents philosophes (Lorenzini, Foucault, Thoreau, Hadot, Cavell), je propose de considérer la musique, comme une « technique de l'ordinaire », qui permet de se soustraire à la pression exercée par le pouvoir, car c'est une pratique qui est aussi un travail sur soi, notamment par le développement de gestes spécifiques qui permettent de relier le corps à la conscience (Billeter).

Or, si la prise en compte des temporalités propres entraîne un mouvement d'émancipation, la musique permet justement de travailler sur notre rapport au temps, sur la perception que nous en avons. La littérature sur la relation entre la musique et le temps est extrêmement vaste : la musique peut être considérée comme « expérience temporelle » (Jankélévitch), car on éprouve le déroulement du temps en écoutant ou en faisant de la musique. La musique se perçoit à la fois comme une succession d'instant, et comme une synthèse de ces instants (Accaoui), et les compositeurs vont pouvoir jouer avec, pour « maîtriser le successif ». Bergson et Bachelard sont deux philosophes qui se sont affrontés dans leur conception du temps, notamment dans leur rapport à la durée. Il était impossible de passer outre leur discussion, pour éclairer ce qui est communément appelé le « temps musical » : Bergson défend une durée qui serait continue, assimilable au présent, alors que Bachelard se positionne pour une hiérarchie d'instant, il pense la musique non par la mélodie mais par le rythme, qui est toujours entre régularité et irrégularité, à la fois valeur et mouvement. Si l'on considère le rythme comme un mouvement (rhythmos), l'idée de l'idiorrythmie développée par Barthes permet de faire le lien entre la pratique musicale et la prise en compte des

rythmes propres de chacun. L'idiorythmie, c'est une manière de vivre ensemble, dans le respect de ces rythmes individuels. Il souhaite imaginer, mais cela restera de l'ordre du fantasme, un lieu de vie en commun, où chacun puisse vivre à son propre rythme. Plusieurs regards contemporains sur l'idiorythmie m'ont intéressée : tout d'abord son lien avec l'individuation (Macé), c'est-à-dire le fait que travailler sur nos rythmes propres permet de travailler sur la forme même que prend notre vie, comment nous souhaitons la vivre. Le travail sur les rythmes, c'est aussi un travail sur les corps, sur notre manière de bouger, de parler, d'être en relation avec le monde car nous sommes des individus *rythmiques* (Mauss). Cette démarche est toujours à la fois individuelle et collective : on ne peut choisir son style de vie si on ne veille pas aux autres singularités, si on ne souhaite pas voir les autres s'individuer. Si l'idiorythmie telle que la décrit Barthes n'est pas applicable, il s'agit de réfléchir à une possible application politique de cette prise en compte des rythmes de chacun, au milieu de tous (Michon). Le pouvoir intervient sur les rythmes, qu'il organise, qu'il rend homogènes, dans un monde pourtant toujours mouvant. Il est nécessaire au contraire de cultiver ce qui fait tension, en valorisant le meilleur rythme pour chacun, ce qui est appelé une « eurythmie ».

La musique est un lieu où peut se jouer ce lien entre le rythme et l'individuation, si on la considère comme un mouvement perpétuel, avec un rapport agogique au temps. La musique se transmet, oralement ou par le biais d'une partition, elle est mise en commun, mais elle est interprétée par un musicien, qui fait entendre son *rhythmos*, son rythme propre.

J'ai souhaité ensuite présenter les démarches de musiciens qui remettent en question l'homogénéité supposée du temps dans leur pratique. Dans un premier temps, j'ai rendu compte de l'expérience du « Jeu d'orchestre », orchestre participatif en détention, qui est le lieu où le contrôle des corps par l'espace et le temps est le plus extrême (Foucault). C'est un environnement, qui est imposé aux personnes détenues, et grâce au jeu musical ensemble, c'est devenu un *milieu* particulier, qui est en perpétuelle relation avec les humains qui le composent, et inversement (Berque). De nouvelles prises étaient créées, par la résonance des instruments et entre les participants, par la considération portée aux corps, aux gestes. La musique fait vivre des instants qui jaillissent d'un déroulé constant, et qui permettent de sortir d'une perception continue et sans relief. C'est une pratique à la fois éthique et politique, au sens où une pluralité d'individus singuliers vont participer ensemble à la création d'un nouveau milieu partagé (Arendt), à la création d'interstices collectifs.

Dans une deuxième section, je me suis intéressée aux démarches de deux compositeurs qui

ont nommé leur rapport au temps. Tout d'abord, Karlheinz Stockhausen, qui va chercher plusieurs moyens de brouiller notre perception du temps dans ses compositions, et qui, par la musique électronique va transformer ce temps musical, en jouant sur la relation entre les sons et les rythmes. En bouleversant notre perception, il s'intéresse aussi à notre capacité à accepter le changement, à transformer notre manière de vivre le temps. Ensuite, je me suis intéressée à l'approche du temps de Malik Mezzadri, compositeur, improvisateur et flûtiste, qu'il définit comme étant à la fois rationnel et irrationnel. Son héritage est multiple, depuis les *Talea Color* que l'on retrouve chez Guillaume de Machaut, à l'idée du temps strié et du temps lisse développée par Pierre Boulez. En expérimentant plusieurs temporalités dans la musique, il cherche à valoriser ce qu'il appelle « l'auto-rythmisation » des flux humains, contre une homogénéité défendue dans notre société, pour permettre aux musiciens et aux auditeurs de sortir d'un format temporel prévisible.

Si la musique est une pratique qui permet de bouleverser notre perception du temps, et que l'on considère que le moment de l'apprentissage est un temps où peuvent également apparaître les prémices de l'individuation, alors il était nécessaire de réfléchir à notre responsabilité en tant qu'enseignant à agir sur l'organisation temporelle et les temporalités de la musique. Cela fait l'objet du dernier chapitre de cette thèse, qui propose tout à la fois de remettre en jeu l'organisation temporelle très normée et de laisser s'exprimer les temporalités subjectives de chacun par la musique. Je questionne donc la posture que nous pouvons adopter en tant qu'enseignants si l'on considère la musique comme étant une pratique temporelle et une pratique relationnelle. J'expose deux principes, pensés par binôme que sont la disponibilité et l'imprévisibilité, c'est-à-dire adopter une posture qui ne projette pas d'attentes prédéfinies sur les élèves, leur permettre de vivre leurs apprentissages (Rousseau, Freinet, Montessori, Morin, Ingold, Rancière), et la résonance et l'individuation, par une étude de l'*entre* (Kimura, Rosa, Mauss) en mettant en avant le fait que c'est dans notre relation aux autres et au monde, dans la résonance, que nous pourrions déployer notre rythme propre.

Après une présentation de deux expérimentations pédagogiques qui ont lieu dans des établissements d'enseignement de la musique en France (à Bordeaux et à Villeurbanne), j'insiste sur la démarche d'une pédagogie qui ne voudrait pas anticiper ses effets, en reprenant l'image du rhizome (Deleuze, Gattari), qui déploie des racines aléatoires, dans toutes les directions, au contraire de l'arbre, qui pousse toujours du bas vers le haut. Le rhizome, c'est accepter de cheminer, dans un mouvement expérimental, c'est penser par cartes qui acceptent toutes les bifurcations

(Deligny) et non par calques qui reproduisent un chemin déjà tracé. Je propose un noyau pour mon rhizome pédagogique, qui serait l'eurythmie, cette recherche du meilleur rythme possible pour chacun, avec les autres. Je remets donc en cause le projet pédagogique que je proposais au départ de ce travail, pour partir de ce nouveau noyau, et chercher les différentes connexions qui peuvent en jaillir, et qui entraînent elles-mêmes des lignes multiples. La première connexion qui apparaît est le fait de considérer la musique comme une pratique de soi, qui développe l'attention, le jugement critique, la prise en compte de l'autre. Pour que cela ait lieu, une autre ligne se dessine, qui est la nécessité d'un travail sur le goût, qui se cherche, et que nous pouvons engager en tant qu'enseignant, en favorisant le choix, la découverte, en mêlant savoirs et sensations à partir de la musique qui est jouée. La deuxième connexion qui me paraît essentielle est de permettre aux élèves d'être maîtres de leur temps. Il ne suffit pas pour cela de modifier les emplois du temps, ni de remettre en question le découpage en cycles, il me semble que c'est davantage une question de posture en tant qu'enseignant, c'est-à-dire être disponible à l'imprévisible. Un aspect du parcours que suit l'élève me paraît tout de même déterminant à réfléchir : l'évaluation, qui est le plus souvent pensée comme un examen, uniforme pour tous les élèves. La troisième connexion est le fait de ne pas maintenir les élèves dans l'ignorance, en acceptant de ne pas tout maîtriser, de procéder par tâtonnement, de ne plus suivre de méthodes clés en main, et en créant une diversité de prises pour que les élèves s'approprient leur apprentissage. Enfin, la dernière connexion que je propose est de travailler sur la qualité de l'accueil, c'est-à-dire sur la conception d'un milieu commun, adaptatif, qui permette l'émergence des singularités.

A l'issue de ce travail, je valide mon hypothèse initiale, qui était qu'un travail de la musique pouvait modifier notre rapport au temps. En tant qu'enseignants, nous avons, je le pense, une responsabilité quant à l'émergence de ces rythmes singuliers. Je ne peux apporter une réponse fermée aux moyens d'action dont nous disposons, car cela irait à l'encontre du principe même de cette recherche, qui est celui du cheminement, de l'expérimentation. Mais j'ai proposé plusieurs pistes de réflexion dont chacun pourra s'emparer s'il souhaite questionner la posture qui lui semble la plus juste à adopter pour ouvrir différentes portes au processus d'individuation.

Le constat de départ était le suivant : nous courrons toujours après un temps dont nous avons intégré un découpage très normé. Ce découpage nous semble absolument naturel, alors qu'il a été imaginé en premier lieu pour organiser, pour synchroniser les rythmes de chacun, au détriment de

ces derniers. Je ne dirais pas qu'il y a urgence, mais plutôt que pour pouvoir repenser notre place dans le monde, ou plutôt, pour repenser notre monde, il y a nécessité de rouvrir ce temps. Je crois à l'idée qu'en travaillant sur notre capacité à observer, à critiquer, à se positionner, à rencontrer notre hétérogénéité et nos dissensus, nous rendons possible l'ouverture d'un nouvel imaginaire commun quant à la manière dont nous vivons nos vies. Notre propre individuation et celle des autres est la préoccupation centrale de cette recherche, dans laquelle nous avons posé l'hypothèse qu'une réappropriation de nos rythmes propres par un travail de la musique permettait de creuser ces écarts, de remplir ces interstices de nouveaux potentiels, de résonner individuellement et collectivement. Le musicien qui choisit d'enseigner la musique est toujours un musicien, qui joue une musique éphémère, qui passe et qui devient, qui s'invente à l'instant où elle se joue. C'est ce désir d'invention qu'il s'agit de creuser lorsque nous enseignons.

En 2016, Jacques Higelin sortait son dernier album, sur lequel figure une longue chanson, *L'emploi du temps*, qui prend le temps justement, pendant plus de huit minutes trente, de critiquer le déroulement mécanique de nos vies, dont il a tenté de se jouer. Il publiait en même temps un recueil de textes intitulé *Flâner entre les intervalles*⁵⁰⁵. C'est avec ses mots et sa poésie que se clôt cette étape de la recherche.

⁵⁰⁵ J. HIGELIN, *Flâner entre les intervalles*, ed. Pauvert, 2016.

*Ça fait 228 saisons
Que j'emploie mon temps
A gâcher le temps
De ceux qui courent après le temps
Le temps à gagner ou à perdre
J'emploie le temps à contre-temps
Du temps imposé par autrui
Et que je décompte le temps
En temps qui détend
En temps qui détruit*

[...]

*J'emploie mon temps
A mélanger les équations du temps perdu
Dans le grand mixer à penser
De mes rêveries solitaires*

*Ça fait bien 420 019 et 320 heures
Que j'emploie mon temps à remonter
Dans le sens contraire des aiguilles
à tricoter le tic-tac du temps
De la dictature
Métronomique*

*J'emploie le temps qui m'est compté
A fausser les dents des rouages
Du mécanisme des outrages
Anthropophages
Du temps*

[...]

*Et à présent [...]
J'emploie le temps qui passe
A laisser ma carcasse
Funambuler sur les passerelles*

*Des lignes de portées musicales
Flânaient entre les intervalles
Des méridiens
Des parallèles
Entre les deux calottes glacières
De ma planète désaxée
A la ployée, aux exigences
Intemporelles
De l'art de vivre
De l'art d'aimer⁵⁰⁶*

⁵⁰⁶ J. HIGELIN, *L'emploi du temps*, in *Higelin 75*, Sony music, 2016.

Bibliographie

- Accaoui Christian, *Le temps musical*, coll. Philosophie, Paris : Desclée De Brouwer, 2001.
- Adorno Theodor W., *Beaux passages: écouter la musique*, Paris : Payot, 2013.
- Arendt Hannah, *Qu'est-ce que la politique?* Paris : Points, 2016.
- Arendt Hannah, *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*, coll. Folio essais, Paris : Gallimard, 2000.
- Audi Paul, *Créer: introduction à l'esthétique*, Lagrasse (Aude) : Verdier, 2010.
- Bachelard Gaston, *La dialectique de la durée*, Paris : Presses Universitaires de France, [1950], 2013.
- Bachelard Gaston, *L'intuition de l'instant*, coll. Le livre de poche, Paris : Stock, 2006.
- Badiou Alain, *La vraie vie*, coll. Ouvertures, Paris : Fayard, 2016.
- Badiou Alain, *Notre mal vient de plus loin: penser les tueries du 13 novembre*, coll. Ouvertures, Paris : Fayard, 2016.
- Barbier René, *La recherche-action*, Paris : Economica Anthropos, 1996.
- Barthes Roland, *Comment vivre ensemble, simulations romanesques de quelques espaces quotidiens*, coll. Traces écrites, Paris : Seuil/IMEC, 2002.
- Baschet Jérôme, *Adieux au capitalisme: autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, Paris : La Découverte, 2016.
- Baschet Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent, temporalités émergentes et futurs inédits*, Paris : La Découverte, 2018.
- Benjamin Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris : Allia, 2016.
- Benveniste Emile, « La notion de "rythme" dans son expression linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, coll. TEL, Paris : Gallimard, [1951], 1966.
- Bergson Henri, *La pensée et le mouvant: essais et conférences*, Paris : Presses universitaires de France, 2013.

- Bergson Henri, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris : PUF, 2013.
- Berque Augustin, *Écoumène, Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris : Belin, 2000.
- Berque Augustin, *Aïda et moi : de ce que sont les choses dans la spatialité japonaise*, pp. 67-74, in Philippe BONNIN, NISHIDA Masatsugu et INAGA Shigemi, dir., *Pour un vocabulaire de la spatialité japonaise, The 43th International Research Symposium*, Kyoto : Nichibunken, 2012.
- Billeter Jean-François, *Un paradigme*, Paris : Allia, 2012.
- Billeter Jean-François, *Leçons sur Tchouang-tseu*, Paris : Allia, 2014.
- Billeter Jean-François, *Esquisses*, Paris : Allia, 2016.
- Boulez Pierre, *Penser la musique aujourd'hui*, Paris : Gallimard, [1987], 2011.
- Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*. Paris : Points, 2015.
- Bruneau Monik et André Villeneuve, *Traiter de recherche création en art*, Canada : Presses de l'Université du Québec, 2007.
- Buch Esteban, *Trauermarsch: l'Orchestre de Paris dans l'Argentine de la dictature*, coll. La librairie du XXI^e siècle, Paris : Seuil, 2016.
- Cage John, *Silence conférences et écrits*, Genève : Contrechamps, 2012.
- Caillé Alain, Francesco Fistetti, Simon Borel, Frédéric Vandenberghe et Jean-François Véran, *Le convivialisme en dix questions: un nouvel imaginaire politique ; suivi de Il sera une fois ... le désir convivial*, Lormont : Le Bord de l'eau, 2015.
- Casals Pablo, Josep M. Corredor et Jean-François Labie, *Conversations avec Pablo Casals : souvenirs et opinions d'un musicien*, coll. Pluriel, Paris : Hachette pluriel, 1982.
- Cavell Stanley, *Cités de paroles: philosophie des salles obscures*, Paris : Flammarion, 2011.
- Cavell Stanley, *Qu'est-ce que la philosophie américaine? De Wittgenstein à Emerson*, Paris : Gallimard, 2009.
- Chang Leiling, *Dialogues, temps musical, temps social*, coll. Univers musical, Paris : L'Harmattan, 2012.
- Chassain-Dolliou Laetitia, *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, coll. Découvertes Gallimard Mémoire des lieux, Paris : Gallimard, 1995.
- Charmillot Maryvonne, Caroline Dayer et Marie-Noëlle Schurmans, *Connaissance et émancipation: dualismes, tensions, politique*, Paris : L'Harmattan, 2014.

- Cobo Dorado Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, Paris : L'Harmattan, 2018.
- Condorcet Nicolas de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, coll. GF 783, Paris : Flammarion, 1996.
- Crary Jonathan, *24/7: le capitalisme à l'assaut du sommeil*, Paris : La Découverte, 2014.
- Deleuze Gilles, *Pourparlers*, Paris : Editions de Minuit, [1990], 2003.
- Deleuze Gilles, *Différence et répétition*, 12e édition, coll. Epiméthée essais philosophiques, Paris : Presses Universitaires de France, 2015.
- Deleuze Gilles et Félix Guattari, *Mille plateaux*, Tome 2, coll. Critique, Paris : Editions de minuit, 1980.
- Deligny Fernand, *Oeuvres*. Paris : L'Arachnéen, 2017.
- Demange Éric, Karine Hahn et Jean-Claude Lartigot, *Apprendre la musique ensemble: les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, coll. Pédagogie, Lyon : Symétrie, 2006.
- Dewey John, *L'art comme expérience*, coll. Folio essais, Paris : Gallimard, 2016.
- Dewey John, Denis Meuret, Joëlle Zask et Gérard Deledalle, *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*, Malakoff : Armand Colin, 2018.
- During Jean, *La musique à l'esprit: enjeux éthiques du phénomène musical*, coll. Éthique en contextes, Paris : L'Harmattan, 2008.
- Dusapin Pascal, *Une musique en train de se faire*, coll. La librairie du XXIe siècle, Paris : Seuil, 2009.
- Elias Norbert, *Du temps*, Paris : Fayard, 1997.
- Fischbach Franck, *Philosophie de l'histoire et conception du temps. Lukacs, Marx et nous*, in *Penser l'histoire. De Karl Marx aux siècles des catastrophes*, sous la direction de Christophe Bouton et Bruce Bégout, Paris : Editions de l'éclat, 2011.
- Fleury Cynthia, *Les Irremplaçables*, Paris : Gallimard, 2015.
- Foucault Michel, *Dits et écrits, 1976 - 1988*, sous la dir. de Daniel Defert et François Ewald, coll. Quarto, Paris : Gallimard, 2001.
- Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, coll. TEL, Paris : Gallimard, 2007.

- Foucault Michel, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, coll. TEL, Paris : Gallimard, 2008.
- Foucault Michel, *L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France, 1981-1982*, coll. Hautes études, Paris : Gallimard, 2001.
- Foucault Michel, *L'usage des plaisirs. Histoire de la sexualité, 2*, Paris : Gallimard, 2004.
- Foucault Michel, *Dire vrai sur soi-même: conférences prononcées à l'Université Victoria de Toronto, 1982*, coll. Philosophie du présent, Paris : Vrin, 2017.
- Foucault Michel, *Le gouvernement de soi et des autres*, coll. Hautes études, Paris : Gallimard, 2008.
- Foulquié Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, coll. Quadridge, Paris : Presses universitaires de France, 1997.
- Freinet Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Paris : Seuil, 1994.
- Garnier Jean-Pierre, *Emanciper l'émancipation*, Paris : Critiques, 2018.
- Giacco Grazia, John Didier et Francesco Spampinato, *Didactique de la création artistique: approches et perspectives de recherche*. coll. CreArte, Louvain-la-Neuve: EME éditions, 2017.
- Gori Roland, Bernard Lubat et Charles Silvestre, *Manifeste des ouvriers*, Arles : Actes Sud, 2017.
- Hadot Pierre, *Réflexion sur la notion de culture de soi*, in *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris : Albin Michel, [1987], 2002.
- Hartog François, *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*, coll. La librairie du XXIe siècle, Paris : Seuil, 2012.
- Hessel Stéphane, *Indignez-vous !* coll. Ceux qui marchent contre le vent, Montpellier : Indigène, 2010.
- Hutin Serge, *L'alchimie*, Paris : Que sais-je, 2018.
- Illich Ivan, *La convivialité*, coll. Points essais, Paris : Points, 2014.
- Ingold Tim, *L'anthropologie comme éducation*, coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018.
- Jameson Fredric, *Le postmodernisme, ou, La logique culturelle du capitalisme tardif*, Paris : Beaux-Arts de Paris, 2012.
- Jankélévitch Vladimir, *La musique et l'ineffable*, coll. Points essais, Paris : Points, 2015.

- Jung Carl Gustav, *Psychologie et alchimie*, Paris : Buchet-Chastel, [1944], 2014.
- Jung Carl Gustav, *Psychologie et éducation*, Paris : Buchet-Chastel, 1963.
- Kant Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 1996.
- Kimura Bin, *L'entre: une approche phénoménologique de la schizophrénie*, Grenoble : J. Millon, 2000.
- Klein Étienne, *Le facteur temps ne sonne jamais deux fois*, coll. Champs Sciences, Paris : Flammarion, 2016.
- Klein Étienne, *Le temps: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris : Flammarion, 1997.
- La Boétie Étienne de, *Discours de la servitude volontaire*, Bordeaux : Mille et une nuits, 2010.
- Lacarrière Jacques, *L'été grec: une Grèce quotidienne de 4000 ans*, Paris : Presses Pocket, 2001.
- Lassus Marie-Pierre, *La musique: art de l'aurore. A l'écoute des villes d'ombre du théâtre de sens*, Paris : L'Harmattan, 2014.
- Lassus Marie-Pierre, *Le non-savoir : Paradigme de connaissance*, coll. CREArTe, Louvain-La-Neuve : EME Editions, 2019.
- Léandre Joëlle et Franck Médioni, *À voix basse : entretiens avec Franck Médioni*. Paris : MF, 2013.
- Lepinoy Mireille et Christophe Pavie, *Une classe d'orchestre clés en mains*, Paris : L'Harmattan, 2012.
- Lorenzini Daniele, *Éthique et politique de soi: Foucault, Hadot, Cavell et les techniques de l'ordinaire*, coll. Problèmes et controverses, Paris : Vrin, 2015.
- Lukács György, *Histoire et conscience de classe: essais de dialectique Marxiste*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1984.
- Macé Marielle, *Styles: critique de nos formes de vie*, coll. NRF essais, Paris : Gallimard, 2016.
- Maud Lydie et Brigitte Ekert, *L'éveil musical d'après la pédagogie Montessori*, Paris : Eyrolles, 2017.
- Mauss Marcel, *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, coll. Quadrige Grands Textes, Paris : Presses Universitaires de France, 2012.
- Meirieu Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Montrouge : ESF Sciences Humaines, 2017.

Mesnier Pierre-Marie et Philippe Misotte, *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, 2003.

Michon Pascal, *Les rythmes du politique, Démocratie et capitalisme mondialisé*, coll. Rhythmanalyses, Paris : Rhuthmos, 2015.

Minkowski Eugène, *Le temps vécu: études phénoménologiques et psychopathologiques*, Paris : Presses universitaires de France, 2013.

Montessori Maria, *L'enfant*, Paris : Denoël, 1988.

Morin Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil, 2000.

Morin Edgar, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, coll. Domaine du possible, Arles : Actes Sud, 2014.

Morin Edgar et Michelangelo Pistoletto, *Impliquons-nous, Dialogue pour le siècle*, Arles : Actes Sud, 2015.

Platon, *La République*, Paris : Flammarion, 2017.

Platon, *Timée - Critias*, Paris : Flammarion, 2017.

Plutarque, *Les Vies parallèles*, texte composé entre 100 et 120, édition suivie d'un « Dictionnaire Plutarque » sous la direction de Pascal Payen, coll. Quarto, Paris : Gallimard, 2001.

Raimbeau Cécile et Daniel Hérard, *Chroniques bolivariennes: un voyage dans la révolution vénézuélienne*, Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, 2014.

Rancière Jacques, *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : 10-18, 2017.

Rancière Jacques, *Les temps modernes: art, temps, politique*, Paris : La Fabrique éditions, 2018.

Rancière Jacques et Éric Hazan, *En quel temps vivons-nous?*, Paris : La Fabrique éditions, 2017.

Rosa Hartmut, *Accélération: une critique sociale du temps*, coll. Théorie critique, Paris : La Découverte, 2010.

Rosa Hartmut, *Aliénation et accélération: vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris : La Découverte, 2015.

Rosa Hartmut, *Résonance: une sociologie de la relation au monde*, coll. Théorie critique, Paris : La Découverte, 2018.

Rousseau Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, Paris : Flammarion, 2009.

Saint-Augustin, *Le maître (De Magistro)*, Paris : Klincksieck, 2002.

Servigne Pablo et Raphaël Stevens, *Comment tout peut s'effondrer: petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, Paris : Seuil, 2015.

Stiegler Bernard, *Prendre soin*, coll. La bibliothèque des savoirs, Paris : Flammarion, 2008.

Thoreau Henry David, *La désobéissance civile*, coll. Totem, Paris : Gallmeister, 2017.

Toledo Camille de, Aliocha Imhoff et Kantuta Quirós, *Les potentiels du temps: art et politique*, Paris : Manuella éditions, 2016.

Vecchi Gérard de et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Vanves : Hachette éducation, 2015.

Velut Sébastien et Charles-André Goulet, *Amérique latine*, Paris : La Documentation française, 2014.

Wright Erik Olin, *Utopies réelles*, Paris : La Découverte, 2017.

Zask Joëlle, *Art et démocratie: peuples de l'art*. 1, coll. Intervention philosophique, Paris : Presses universitaires de France, 2003.

Ouvrages collectifs

Forum-IRTS de Lorraine, *L'émancipation: [Actes de colloques organisés par le forum-IRTS de Lorraine de 1996 à 2001]*, Paris : L'Harmattan, 2002.

Education populaire, une utopie d'avenir, coordonné par l'équipe de la revue *Cassandre Hors-Champ*, à partir des enquêtes réalisées par Franck Lepage, LLL (Les Liens qui Libèrent), 2012.

Manifeste convivialiste déclaration d'interdépendance, sous la dir. de Claude Alphanéry, Lormont : Le Bord de l'Eau, 2013.

Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives: une révolution de la connaissance*, Rennes : Presses de l'EHESP, 2015.

Le jeu d'Orchestre: recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté, Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion, 2015.

Romans et poésie

Higelin Jacques. *Flâner entre les intervalles: textes inédits*. Paris : Pauvert, 2016.

Meschonnic Henri, *Infiniment à venir ; [suivi de] Pour le poème et par le poème: discours de Strasbourg*, ed. Arfuyen, 2017.

Orwell George, et Michel Pétris, *Le Quai de Wigan*. Paris : Ivrea, 1995.

Proust Marcel, et Jean-Yves Tadié, *À la recherche du temps perdu*. Bibliothèque de la Pléiade, coll. Quarto. Paris : Gallimard, 1999.

Valéry Paul, *Poésie et pensée abstraite*, in *Cahiers, tome 8 (1905-1907)*, édition établie sous la responsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Robert Pickering, coll. Blanche, Paris : Gallimard, 2001.

Michaux Henri, Raymond Bellour, et Ysé Tran, *Œuvres complètes*, coll. Bibliothèque de la Pléiade, Paris : Gallimard, 1998.

Bibliographie en espagnol

Méndez María Gabriela, et Alejandro Blanco Uribe, *Pioneros, Escenas de los primeros 5 años del Sistema de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de Venezuela*, Venezuela : Artacruz, 2014.

Tunstall Tricia, *Cambiando vidas, Gustavo Dudamel, El Sistema y el poder transformador de la musica*, Caracas : Alfa, 2014.

García Daniela, *Fuga de capitales : Sello revolucionario*, in *La Verdad*, Maracaibo, 1er juillet 2013.

Bibliographie en anglais

Baker Geoffrey, *El Sistema, Orchestrating Venezuela's youth*, OUP USA, 2014.

Gibson James J., *The Theory of Affordances*, in *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford, 1977.

Kraus Nina, *Music Enrichment Programs improve the neural encoding of speech in at-risk children*, in *The journal of Neuroscience*, le 3 septembre 2014.

Stockhausen Karlheinz, *How time passes by*, publié dans la version anglaise du journal musical *Die Reine* en 1959, version originale 1957.

Presse

Presse papier

Del Rey Angélique, *Le mérite, une valeur pervertie ?*, *Le Monde diplomatique*, Juin 2011.

Fabre Clarisse, *Le gouvernement lance un plan pour la démocratisation culturelle*, *Le Monde*, le 11 Février 2015.

Lambert Renaud, *En dépit de tant de richesses, Venezuela, les raisons du chaos*, *Le Monde diplomatique*, décembre 2016.

Lambert Renaud, *Loin du socialisme du Xxème siècle, les deux visages de la crise vénézuélienne*, *Le Monde Diplomatique*, septembre 2017.

Lordon Frédéric, *Et la ZAD sauvera le monde*, *Le Monde diplomatique*, octobre 2019.

Noulette Erik et Sausset Damien, *Nous nous rêvions en créateurs de laboratoires vivants émancipateurs*, in *La démocratie culturelle est-elle un mythe ou une réalité ?*, *L'Humanité*, le 9 Février 2017.

René Raphaël et Ling Xi, *Bons et mauvais Chinois*, *Le Monde Diplomatique*, janvier 2019.

Sapiro Gisèle, *Les contradictions de la démocratisation culturelle*, *Telerama*, le 6 décembre 2016.

Stiegler Bernard, *Le désir asphyxié, ou comment l'industrie culturelle détruit l'individu*, *Le Monde diplomatique*, Juin 2004.

Articles en ligne

Goldman Jonathan, *Pierre Boulez, parcours de l'oeuvre*, sur le site de l'IRCAM, 2007.

Kraus Nina, *Pourquoi la musique est-elle bénéfique pour vos enfants ?*, interrogée par Suzana Kubik, sur le site de France musique, le 9 septembre 2016.

Kubik Suzana, *Enseignement collectif au conservatoire : l'expérience bordelaise*, sur le site de France musique, le 13 avril 2018.

- Jalal Naïssam, *Les sons de l'invisible*, sur le site de France Musique, le 26 février 2019.
- Lorandin Christian, *A propos du rapport Lockwood : Ne confondons pas démocratie et démagogie*, sur le site de La Lettre du musicien, le 5 mars 2012.
- Lorenzini Daniele, *Ethiques de la désobéissance, de Thoreau à Rawls et Arendt*, article in *Modalities of revolt*, Columbia University, 2017-2018.
- Manoury Philippe, *Stockhausen, au-delà...*, sur le site de l'IRCAM, 2007.
- Mezzadri Malik, entretien réalisé par Flora Vandenesch, sur le site de Citizen Jazz, le 7 janvier 2018.
- Michon Pascal, *Idiorrythmie ou eurhythmie ? Réponse à Yves Citton*, sur le site de Rhuthmos.
- Pecqueur Antoine, *Rapport Lockwood : comment démocratiser l'enseignement de la musique*, sur le site de La Lettre du musicien, le 16 février 2012.
- Pruvost Geneviève, *La ZAD de Notre-Dame-des-Landes rend visible toute une palette de modes de vie*, entretien avec Catherine Vincent, sur le site du Monde, le 18 janvier 2018.
- Sabot Philippe, *Le courage de la liberté*, sur le site de Materiali foucaultiani.
- Venturi Gerald, *Itinéraire entre "EPO" et « Ishtar »*, sur le site Paalabres (Pratiques Artistiques en Actes, LABORatoire de REchercheS), le 30 octobre 2017.
- Wajnberg Charles David, *Conception et perception du temps dans la musique*, communication au séminaire « Esthétique et Cognition », Université Paris 1 Panthéon - Sorbonne / CNRS, article publié sur son site internet.

Revues

- Alleton Viviane, *Temps de l'énonciation, temps de l'action. Représentations chinoises*, in *Métis. Anthropologie des mondes grecs et anciens*, vol 12, 1997.
- Astolfi Jean-Pierre, *Placer les élèves en " situations-problèmes " ?* in *PROBIO-REVUE*, vol. 16, N°4, décembre 1993.
- Corbier Christophe, *Bachelard, Bergson, Emmanuel. Mélodie : rythme et durée*, in *Archives de Philosophie*, Tome 75, N° 2, 2012, pp. 291-310.
- Fedi Laurent, *Les paradoxes éducatifs de Rousseau*, in *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, N° 4, 2011, pp. 487-506.

Fixot Anne-Marie, « L'exhortation démocratique de la politique de la ville », in *Villes bonnes à vivre, villes invivables*, *Revue du Mauss*, N°14, deuxième semestre 1999, pp. 244-259.

Fixot Anne-Marie, « Vers une ville convivialiste. Introduction de la maîtrise d'usage », in *Du convivialisme comme volonté et comme espérance*, *Revue du Mauss*, N°43, premier semestre 2014, pp. 130-140.

Fixot Anne-marie et Alain Caillé, *Préface, Sortir de (la) prison. Entre don, abandon et pardon*, in *Revue du Mauss*, N°40, novembre 2012.

García Larralde Eduardo, Nikken Pedro, Lander Eduardo, *La crise vénézuélienne : diagnostics et perspectives (entretiens)*, in *Venezuela 1998-2018, Le pays des fractures*, *Revue les Temps modernes* 73ème année N°697, janvier-février-mars 2018.

Muller Pierre-Eugène, *De l'instruction publique à l'éducation nationale*, in *Mots, L'école en débats*, sous la direction de Marie-Anne Paveau et Pierre-Eugène Muller, N°61, décembre 1999.

Snauwaert Maïté , *Le rythme critique d'Henri Meschonnic*, dossier critique « En rythme », *Acta fabula*, vol. 13, n° 6, Juillet-Août 2012.

Foucault, Le courage d'être soi, Philosophie magazine hors série N°36, février 2018.

Etudes / rapports

Hennion Antoine, *Pour une pragmatique du goût*, ed. Papier de recherche du CSI, 2005.

Laborde Denis, *DEMOS : faire la musique ensemble*, in *L'orchestre pour exister ensemble ? DEMOS au cœur de la cité*, Enquête sur le projet DEMOS réalisée par l'Institut de recherche sur les musiques du monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris, 2015.

Lockwood Didier, *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ?*, Rapport ministériel, 2012.

Maisonneuve Sophie, Geneviève Teil et Antoine Hennion, *Le goût comme un « faire ensemble », une comparaison entre le goût alimentaire et le goût musical*, CSI/Mission du Patrimoine, Ministère de la culture, Paris, 2002.

Moreau Jacques, *Etre musicien aujourd'hui, La formation musicale supérieure dans le schéma européen*, in *Enseigner la musique n°11, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône – Alpes, Diffusion, création, médiation*, 2010.

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2001.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008.

Rapport Meadows, *Les Limites à la croissance (dans un monde fini)*, 1972.

Conférences

Berque Augustin, *Milieu*, communication lors de la rencontre « Développement humain et milieu de vie », Université Lille 3 Charles de Gaulle, le 12 octobre 2013.

Deleuze Gilles, *Qu'est-ce que l'acte de création ?*, conférence à la Fémis dans le cadre des Mardis de la Fondation, le 17 mars 1987.

Lepage Franck, conférence - gesticulée *Incultures 1, L'éducation populaire monsieur, ils n'en ont pas voulu*, 2011.

Lordon Frédéric, *La révolution n'est pas un pique-nique*, communication au colloque "Penser l'émancipation" organisé à l'Université de Paris Ouest Nanterre du 19 au 22 février 2014.

Stiegler Bernard, *La conscience comme marchandise à l'époque des dispositifs rétentionnels industriels*, communication au séminaire Phiteco, 22, 23 et 24 janvier 2002.

Stiegler Bernard, *Vers un art de l'hypercontrôle*, conférence à la Cité du Livre à Aix-en Provence le 16 décembre 2014.

Médias

Entretiens filmés : Arrêt sur image et Hors-série

Desprez Julien, par Raphaëlle Tchamitchian, Hors-série, émission « Diagonale sonore », le 20 avril 2015.

Léandre Joëlle, par Raphaëlle Tchamitchian, Hors-série, émission « Diagonale sonore », le 19 janvier 2015.

Rancière Jacques, par Judith Bernard, Arrêt sur image, émission « Dans le texte », le 12 Juin 2014.

Entretiens radiophoniques : France Culture et France Inter

Baschet Jérôme, *Au présent ce sera mieux demain*, entretien réalisé par Olivia Gesbert, émission « La grande table (deuxième partie) », France Culture, le 05 avril 2018.

Grosos Philippe, *Avoir raison avec...Jankelevitch : La musique*, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, émission France Culture, le 9 août 2017.

Imhoff Aliocha, Kantuta Quiros et Camille de Toledo, *Le temps des possibles*, entretien réalisé par Sylvain Bourmeau, émission « La Suite dans les idées », France Culture, le 29 octobre 2016.

Klein Etienne, et Elie During, *Pourquoi le temps passe-t-il ?*, entretien réalisé par Nicolas Martin, émission « La méthode scientifique », France Culture, le 19 janvier 2017.

Klein Pierre-Michel, et Pierre-Alban Guinfolleau, *Avoir raison avec... Jankélevitch : le temps*, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, émission France Culture, le 10 août 2107.

Lambezat Carole, *Le temps nous ressemble-t-il?*, entretien réalisé par Etienne Klein, émission « La conversation scientifique », France Culture, le 29 décembre 2018.

Lorenzini Daniele, entretien réalisé par Adèle Von Reeth, émission « Les nouveaux chemins de la connaissance », France Culture, le 8 janvier 2016.

Olin Wright Elin, invité de Sylvain Bourmeau, émission « La suite dans les idées », France Culture, le 14 octobre 2017.

Rosa Hartmut, *Profession philosophe : philosophe de la résonance*, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, émission « Les Chemins de la philosophie », France Culture, le 28 septembre 2018.

Rovelli Carlo, *Notre rapport au temps qui passe*, entretien réalisé par Ali Rebeihi, émission « Grand bien vous fasse », France Inter, le 1er mars 2018.

Spector Céline *Pour une autre école (3/4) Emile ou de l'éducation*, entretien réalisé par Adèle Van Reeth, émission « Les chemins de la philosophie », France Culture, le 6 septembre 2017.

Stockhausen Karlheinz, Conférence aux rencontres internationales d'art contemporain de la Rochelle, diffusion sur France Culture, le 27 août 1974.

Teboul Roger, et Sébastien Bohler, *Les vertus de l'ennui*, entretien avec Mathieu Vidard, émission « La tête au carré », France Inter, le 2 mai 2018.

Vuillaume Marie et Frédéric, *Les Gilets Jaunes face à une justice d'exception*, Giv Anquetti, Antoine Chao, Charlotte Perry, émission « Comme un bruit qui court », France Inter, le 15 Juin 2019.

Archive INA

Jankelevitch Vladimir, au micro de Jacques Chancel, « Qu'est-ce que le temps ? » Archive Ina du 8 octobre 1979.

Documentaires

Arvelo Alberto, *Tocar y luchar*, Corporación Andina de Fomento, produit par Cinema Sur et Explorart Films, Caracas, 2006.

Arvelo Alberto, *Dudamel, El sonido de los niños*, Caracas, 2011.

Kargl Gérald, *Le mystère de l'horloge - La théorie de la relativité*, conseiller scientifique : Franz Embacher, University Doz, Institut für Theoretische Physik der Universität Wien, 2005.

Pavillard Adrien, *(Tr)oppressé*, web série documentaire, Arte, écrite par Emmanuelle Julien, Meriem Lay et Adrien Pavillard, diffusée à partir du 11 décembre 2017.

Segal Abraham, *Enseignez à vivre ! Edgar Morin et l'éducation innovante*, distribué par JHR films, sorti en salles le 13 décembre 2017.

Smaczny Paul, et Maria Stodtmeier, *El Sistema : music to change lives*, produit par EuroArts Music International, 2009.

Albums

Higelin Jacques, *Higelin 75*, Sony music, 2016.

Jalal Naïssam, *Quest of the Invisible*, Les couleurs du son, 2019.

Mezzadri Malik, *Magic Malik Fanfare XP*, Onze heures onze, 2018.

Résumé

A partir d'une analyse en immersion de pratiques musicales à vocation sociale au Venezuela et en Ecosse (*El Sistema*), la question de la perception du temps s'est imposée comme essentielle à penser, tant dans l'enseignement que dans le métier de musicien-ne. La musique entretient en elle-même un rapport étroit au temps, et l'utilisation du temps est devenue aujourd'hui une question politique cruciale sous deux aspects : dans notre vie quotidienne et dans les rapports de production.

Je pose l'hypothèse qu'un travail de la musique peut modifier notre rapport au temps et au monde, dans une visée à la fois éthique et politique.

J'analyse les formes de temporalités (ou de temporalisations) qui sont développées par des penseurs (philosophes, historiens, sociologues, physiciens...) qui cherchent à sortir de l'urgence du temps imposée par notre société capitaliste, et qui encouragent l'anticipation, l'imagination, plutôt que la planification perpétuelle qui ne laisse aucune place – ou si peu, à l'individuation.

Je suppose que la pratique de la musique, si elle est pensée dans ce sens, permet aux rythmes propres à chacun de s'exprimer (idiorythmie), et de travailler d'autres rapports au temps, à soi-même et aux autres, par l'apprentissage.

Il relève donc de la responsabilité de l'enseignant de penser un autre enseignement de la musique y compris au sein d'un environnement institutionnel.

Mots clés : musique, pédagogie musicale, temps, organisation temporelle, temporalités de la musique, rythmes, individuation.

Abstract

The opportunity I had to analyse socially oriented musical practice in Venezuela (*El Sistema*) and Scotland rose the question of time perception. From a music teacher's and performer's perspective, the matter seemed to be essential.

Thus, from an ethical and political angle, I formulate the hypothesis that musical practice can influence our relation to time and to the world. I analyse different forms of temporality (or *temporalisation*) as developed by thinkers (philosophers, historians, sociologists, physicists...) who tried to think outside of the frame of time as an urgency, as it is imposed by capitalist society. These thinkers advocate anticipation and imagination, rather than the perpetual planification of time that leaves very little space, if any at all, to individuation.

I suppose that musical practice, if considered this way, allows the expression of individual rhythms (idiorythmy). It also helps shaping another relation to time and, consequently, to learning, to oneself and to others.

Therefore, it is the teacher's responsibility to design a new form of musical teaching, even within the institutions.

Key words : music, music education, time, temporal organisation, rhythms, individuation.