
Rémi Deslyper

Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Rémi Deslyper, « Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique », *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 02 juin 2009.

URL : <http://sociologies.revues.org/index2834.html>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Association internationale des sociologues de langue française (AISLF)

<http://sociologies.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://sociologies.revues.org/index2834.html>

Document généré automatiquement le 01 octobre 2009.

Rémi Deslyper

Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique

- 1 D'origine purement autodidacte, les pratiques musicales dites « actuelles », selon la terminologie institutionnelle en vigueur, ont désormais fait leur apparition au sein des établissements d'enseignement musical¹. L'apparition d'un « nouveau » type d'apprentissage n'est pas sans poser certaines questions, notamment à propos des effets qu'il peut occasionner sur la pratique elle-même. Alors que la diversité de ces pratiques musicales est le plus souvent abordée à travers les clivages socio-esthétiques qui, comme le remarque Marc Perrenoud, se révèlent « souvent être le lieu d'un essentialisme assez discutable ("les *jazzmen*", "les *rockers*", "les rappers", etc.) » (Perrenoud, 2007, p. 56), il nous semble ici plus pertinent de questionner cette diversité à partir des types d'apprentissage dans lesquels ces pratiques prennent pied. Sans nier l'existence des genres et sous-genres musicaux cohabitant au sein de la catégorie des « musiques actuelles », les réflexions de Marc Touché ont mis en évidence le caractère électro-amplifié commun à toutes ces musiques (Touché, 1994). Appréhendées en tant que *musiques amplifiées*, ces pratiques musicales revêtent une véritable dimension empirique qui permet au sociologue de s'en saisir autrement qu'à travers leurs spécificités esthétiques.
- 2 L'institutionnalisation de l'enseignement constitue alors une entrée intéressante pour interroger la diversité de ces pratiques. Il apparaît en effet difficile d'envisager que les deux types d'apprentissage distincts que sont l'autodidaxie et l'enseignement dispensé au sein d'une institution aboutissent à la même pratique. À propos de la pratique de la danse hip-hop des jeunes d'origine populaire, l'étude de Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia a notamment montré que l'institutionnalisation de l'enseignement a donné naissance à une nouvelle forme de pratique. Il existe désormais deux formes de pratique de la danse hip-hop différentes et concurrentielles, correspondant aux deux types d'apprentissage mobilisés, et chacune d'elle possède ses propres caractéristiques en termes de valeurs, de sociabilité, de rapport au temps et de manières de pratiquer (Faure & Garcia, 2005). De la même manière, les pratiques musicales amplifiées s'inscrivent dans deux types d'apprentissages particuliers dont on peut penser qu'ils n'amènent pas exactement à la même pratique. En somme, il s'agit ici de rendre compte des différences de rapport à la pratique selon le type d'apprentissage suivi. Cela suppose aussi d'écarter volontairement la dimension esthétique de ces pratiques pour ne se focaliser que sur leur aspect empirique, à savoir leur caractère électro-amplifié.
- 3 Nous nous proposons donc, dans cet article, de comparer les types d'apprentissage autodidacte et institutionnel, c'est-à-dire dispensé au sein d'une institution d'enseignement musical, de la guitare électrique (comment apprend-on ?) et leurs effets dans la construction même de la pratique. Il n'est évidemment pas question ici d'évaluer d'une manière quelconque la « qualité » d'un type d'apprentissage ou d'un rapport à la pratique. Il s'agit simplement de rendre compte du rôle des modalités d'apprentissage dans la constitution d'une logique de pratique. L'analyse présentée ici se base sur un travail de doctorat en cours portant sur les effets de l'institutionnalisation de l'enseignement des musiques amplifiées². Elle repose sur trente entretiens menés en région Rhône-Alpes auprès, d'une part, de 8 guitaristes n'ayant jamais été inscrits dans un établissement d'enseignement musical, qu'on appellera les autodidactes, et, d'autre part, de 22 guitaristes étant actuellement inscrits, au titre d'élève ou de professeur, dans le département de « musiques actuelles » de deux établissements d'enseignement

musical Rhône Alpin agréés par le ministère de la culture, qu'on appellera les élèves. La surreprésentation des élèves par rapport aux autodidactes s'explique par le fait que l'écrasante majorité des élèves (tous sauf deux) ont commencé en tant qu'autodidacte. Aussi, à travers le récit de leur pratique passée, les élèves nous content en fait une pratique d'autodidacte. À cela s'ajoute l'observation de 10 cours de pratique instrumentale dans ces mêmes établissements. Après avoir identifié comme une des principales oppositions le caractère formalisé ou non de chacun de ces deux types d'apprentissage, nous mettrons en évidence l'opposition des logiques de pratique qui en découlent, les autodidactes développant un rapport plus fonctionnel à la pratique que les élèves pour qui la pratique tend à exister pour elle-même. Enfin, on montrera que le clivage entre ces logiques de pratique n'est pas si rigide. Des passages de l'une à l'autre sont observables, toutefois, ces passages rendent compte d'un certain rapport de domination, les deux logiques de pratique ne bénéficiant pas du même degré de légitimité.

L'autodidaxie : des « enseignants » invisibles

- 4 Définie comme un apprentissage solitaire, l'autodidaxie se passe, en théorie, de toute forme d'enseignant. Mais, en y regardant de plus près, la notion d'autodidaxie ne repose en fait sur aucune réalité empirique. L'autodidacte n'apprend jamais « tout seul », il a lui aussi ses « maîtres » (Fossé-Poliak, 1992), mais la relation qui les réunit n'est pas formalisée, donc moins visible. Il n'existe pas de professeur affiché, l'apprentissage se déroule plutôt au sein d'un réseau, un groupe de pairs, dans lequel chacun participe, à des degrés différents et de différentes manières, au processus d'apprentissage, mais celui-ci ne se déroule jamais de manière formelle. En fait, l'apprentissage autodidacte peut se définir, en partie, comme un apprentissage dans lequel on n'a pas conscience d'apprendre.
- 5 Cette caractéristique de ce type d'apprentissage se donne particulièrement à voir à travers la difficulté, voir l'impossibilité, des autodidactes à identifier des temps d'apprentissage ou des personnalités enseignantes. Lothaire Mabru observe le même phénomène à propos des joueurs de fifre en Bazandais. Si ces derniers déclarent avoir appris « tout seul », le sociologue s'aperçoit qu'en fait, tous ont eu un « modèle » (Mabru, 1996). Dans le cas de nos enquêtes, tous les autodidactes ont, tout au long de leur parcours, croisé des instrumentistes qui ont su, discrètement, leur « apprendre » la pratique. Ainsi Roland, 30 ans, professeur de guitare au département « musiques actuelles » d'un établissement d'enseignement musical, nous explique avoir commencé la guitare « tout seul ». Or, au fil de l'entretien, apparaît brièvement le fait que son grand frère a commencé la guitare avant lui et lui conseillait parfois de se pencher sur tel morceau. Par la suite, c'est un correspondant américain qui lui a montré quelques « plans ». En réalité, Roland n'a pas appris la guitare « tout seul », mais ses « enseignants » lui sont restés invisibles car la situation d'apprentissage ne se déroulait pas dans un cadre formalisé. Au-delà de ces quelques personnalités plus remarquables, la pratique de Roland, à l'instar de celle des autres autodidactes, est encadrée par tout un réseau de pairs qui, tous ensemble, ont guidé ses pas dans le monde de la pratique musicale.
- 6 La pratique autodidacte, malgré sa définition, relève bien d'une relation d'apprentissage entre un, ou plusieurs, « enseignants » et un apprenant. Toutefois cette situation d'apprentissage se déroule de manière relativement floue, à tel point que l'autodidacte ne parvient pas réellement à la repérer. Ce caractère informel constitue une particularité de l'autodidaxie. Être autodidacte c'est alors avoir appris dans un cadre non scolaire, c'est-à-dire qui n'est pas explicitement consacré à l'activité d'apprendre, avec des « enseignants » dont personne, ni eux-mêmes, ni les autres, ne reconnaît leur fonction enseignante. À ce titre, l'autodidaxie s'oppose assez radicalement à la situation scolaire d'apprentissage telle qu'elle est proposée par les établissements d'enseignement musical.

L'école de musique : un apprentissage formalisé

7 Au sein des établissements d'enseignement musical, la situation d'apprentissage se fait beaucoup plus formelle. Elle se caractérise en effet par un temps (les heures de cours), un lieu (l'école) et un individu (le professeur) spécifiquement et explicitement consacrés à l'apprentissage. Bien que les réflexions, particulièrement riches, des acteurs sur la question de l'institutionnalisation de l'enseignement des « musiques actuelles et amplifiées »³ mettent en avant la « spécificité » de ces musiques et de son enseignement, le fait est que toutes les pédagogies, qu'elles se présentent comme relativement « rigides » ou qu'elles mettent l'accent sur « l'autonomie » de l'élève, ne remettent pas en cause le formalisme de l'enseignement, au sens où nous l'entendons. D'ailleurs, le fait même que cet enseignement fasse l'objet de réflexions pédagogiques rend compte de la dimension formelle de l'apprentissage. La réflexion pédagogique implique la reconnaissance d'une situation d'apprentissage relativement formalisée dans laquelle sont identifiés un individu qui sait et qui doit transmettre, d'une façon ou d'une autre, son savoir ou savoir-faire à un autre individu qui ne sait pas ou qui sait « moins ». Aussi, comme l'a déjà noté Bernard Lahire : « une sociologie qui se prendrait trop au jeu des débats pédagogiques contemporains manquerait sans doute l'essentiel de ce qui anime les débats [...] Les pédagogues ne peuvent, pour des raisons évidentes de proximité, voir sur quel "sol" ils travaillent » (Lahire, 1993, p. 40). Pour le dire autrement, la « nature » même de l'institution d'enseignement musical, en tant que lieu consacré à l'apprentissage de la pratique musicale, implique une formalisation de la situation d'apprentissage.

8 Cette opposition, sur le plan de la formalisation, entre nos deux types d'apprentissage se remarque notamment à travers la réaction des instrumentistes de formation autodidacte face à leur première expérience d'enseignement en tant que professeur. Geoffrey, 30 ans, a ainsi joué de la guitare pendant 9 ans « tout seul » avant de devenir professeur « parce qu'il fallait bien travailler ». Il se souvient de sa surprise face aux questions de ses premiers élèves :

« Ils te demandent de leur expliquer des trucs, c'est des trucs que je savais faire mais les expliquer... C'est des trucs que moi, j'ai appris tout seul, on me les a pas expliqués si tu veux, alors je savais pas forcément leur expliquer tu vois ».

9 En fait, Geoffrey rend compte ici du décalage entre son propre apprentissage, autodidacte, et celui qu'il doit assurer en école de musique. Devenu enseignant dans une institution d'enseignement, Geoffrey doit désormais « expliquer » à ses élèves, c'est-à-dire s'inscrire dans une situation d'apprentissage formalisée dans laquelle l'élève est là dans le seul but d'apprendre du professeur.

10 Apprentissages autodidacte et institutionnel, dans le sens où celui-ci se déroule au sein d'une institution spécifiquement consacrée à l'enseignement, se distinguent donc, en partie, par le formalisme dont ils font preuve. Si, avec l'autodidaxie, on apprend sans en avoir conscience avec des « enseignants » invisibles, l'apprentissage institutionnel se fait beaucoup plus formel. On peut alors se demander si ces deux types d'apprentissage, si différents, amènent à la même forme de pratique. Autrement dit, la situation d'apprentissage ne construit-elle pas, dans une certaine mesure, la pratique vers laquelle elle conduit ?

Types d'apprentissages et pratiques différenciées

11 Passés par deux types d'apprentissages distincts, les élèves et les autodidactes tendent à développer, par certains aspects, deux pratiques différentes. Une de ces différences se retrouve notamment dans le rapport, formel ou fonctionnel, à la pratique qui ne nous semble pas étranger à la dimension formelle ou informelle du type d'apprentissage suivi. Ainsi, on a pu noter que les élèves ont plutôt tendance à développer une pratique autonome, qui existe pour elle-même, là où les autodidactes adoptent de préférence une pratique insérée aux autres activités sociales, notamment les activités de divertissement et de sociabilité. Tout se passe

comme si, apparue dans un cadre qui lui était spécifiquement consacré, la pratique de l'élève développait une existence « à part » alors que, née d'un apprentissage moins formalisé, la pratique de l'autodidacte s'inscrivait le plus souvent dans une activité plus large. Cette différence de rapport à la pratique entre autodidactes et élèves s'observe notamment à travers les contraintes explicites qui vont cadrer la pratique d'un grand nombre d'élèves. Ces derniers établissent en effet un certain nombre de règles quant à ce qui se joue, aux contextes de jeu et à la position de jeu, développant ainsi une approche très formelle de leur pratique qui va exister pour elle-même. Tout à l'opposé, les autodidactes construisent un rapport beaucoup plus fonctionnel à la pratique qui répond toujours à une finalité autre que celle de simplement jouer pour jouer. Il ne s'agit pas ici de considérer l'autodidacte plus « libre » que l'élève. On verra que chacun de ces rapports à la pratique possède ses propres limites, mais, dans le cas de la plupart des élèves, celles-ci se montrent plus formalisées que pour les autodidactes.

- 12 Ce clivage entre autodidactes et élèves se donne particulièrement à voir à travers la constitution du répertoire, du « ce qui se joue ». Ainsi, chez bon nombre d'autodidactes, on peut noter une proximité évidente entre ce qui est joué et leur discothèque. Tous les titres appréciés en tant qu'auditeur font alors virtuellement partie du répertoire, reste ensuite à l'instrumentiste de les faire passer d'une intégration virtuelle à une intégration effective. Franck, 24 ans, étudiant en 1^{ère} année de master de sociologie et guitariste autodidacte depuis 9 ans explique :

« Moi, tous les trucs que j'écoute, j'essaie de les jouer à un moment ou à un autre. Même les trucs les plus compliqués, les plus barrés, j'essaie à un moment ou à un autre et quand je vois que c'est trop tendu je me dis que je m'y remettrai un jour ou l'autre, pas tout de suite. Mais j'ai déjà mon stock de travail pour les années à venir. Je sais d'avance les morceaux que je dois passer ».

- 13 La pratique se confond alors plus ou moins avec l'écoute. À l'inverse, pour un certain nombre d'élèves, une séparation commence à apparaître entre ce qui s'écoute de ce qui se joue, la pratique s'autonomise. L'école de musique « impose » à l'élève l'interprétation de musiques qui lui était jusque là relativement inconnues. Cela se donne particulièrement à voir à travers les exercices de styles, jazz et blues principalement, jugés « indispensables » à une « bonne » pratique instrumentale. On explique alors à l'élève les rudiments du jazz et du blues, mais ces registres n'intègrent pas nécessairement sa discothèque. Mathieu, 24 ans, chef d'équipe dans la distribution d'un journal gratuit et inscrit dans un établissement d'enseignement musical depuis 2 ans, explique :

« à l'école j'ai découvert des trucs. Le jazz par exemple, je connaissais pas et maintenant je sais me débrouiller sur une grille jazz, je peux faire mon jazzman [Et tu en écoutes parfois du jazz ?] Non pas trop. Quand j'en entends maintenant j'apprécie plus c'est sûr, mais de moi-même j'en écoute pas vraiment ».

- 14 La formalisation de l'apprentissage crée une séparation entre les musiques « qui se jouent » et les musiques « qui s'écoutent ». Cela dit, le clivage n'est pas toujours aussi radical que dans le cas des exercices de style. Si, le plus souvent, le professeur choisit lui-même des morceaux inconnus des élèves afin de les faire travailler, il arrive, au nom d'une pédagogie « souple » qui cherche à développer « l'autonomie » de l'élève, que le professeur construise son cours sur les apports des élèves. Ces derniers amènent alors un morceau qu'ils apprécient en tant qu'auditeur et celui-ci servira de base de travail. Cette méthode d'enseignement se montre particulièrement intéressante dans la mesure où elle révèle bien le clivage qui tend à se construire entre autodidactes et élèves vis-à-vis de « ce qui se joue ». En effet, lorsque l'élève a commencé la pratique en tant qu'autodidacte (ce qui est le cas de 20 de nos élèves sur les 22 que compte notre population, soit 90,9% de l'échantillon), cette sélection d'un morceau « qui s'écoute » pour devenir un morceau « qui se joue » ne pose pas de problème car il ne s'agit là que de revenir sur un mode antérieur de construction du répertoire, encore parfois plus ou moins vivace chez certains élèves (on reviendra sur ce point plus loin dans l'analyse). Toutefois, dans le cas des élèves n'étant pas passé par une période d'autodidaxie,

cette sélection se fait plus difficile. Roland se montre d'ailleurs assez déstabilisé par cette difficulté :

« Je leur demande de me ramener quelque chose qu'ils aimeraient bien jouer et ils me répondent qu'ils ont pas d'idées ! Je comprends pas, ils écoutent bien de la musique non ? »

15 Ce type d'élève, bien que décrié par leurs professeurs au nom de leur « manque d'initiative » et de « curiosité », n'a en fait pour seul « tort » que de s'inscrire complètement dans la logique d'enseignement institutionnel. Ces élèves sans passé d'instrumentiste attendent du professeur qu'il leur indique quoi jouer, car ils effectuent une distinction nette entre « ce qui se joue » et « ce qui s'écoute ». En séparant les morceaux qui s'écoutent des morceaux qui se jouent, on situe la pratique instrumentale « à part », hors de la vie d'auditeur. Avec l'autodidaxie, la pratique instrumentale est en fait subordonnée à une autre activité, elle n'existe qu'à travers l'écoute. Ce rapport entre l'écoute et la pratique est d'ailleurs constitutif du sentiment de liberté des autodidactes (« je joue ce que je veux ») là où la pratique de l'élève se présente plus contraignante car ce dernier peut être amené à jouer des morceaux qu'il n'aime pas particulièrement écouter. En réalité, on a là deux logiques de constitution de répertoire qui ont chacune leurs limites. La discothèque de l'autodidacte représente son espace des possibles et l'élève se montre limité à ce que lui montre son professeur.

16 Dans le même ordre d'idées, l'intérêt des instrumentistes pour les exercices, selon qu'ils sont élèves ou autodidactes, rend aussi compte d'un rapport formel ou fonctionnel à la pratique. Si les élèves ont souvent une pratique fortement marquée par les exercices (pour certains, les exercices constituent même l'essentiel de leur pratique), les autodidactes, au contraire, les rejettent clairement. C'est que les exercices, comme les gammes par exemple, n'ont de sens que vis-à-vis de la pratique elle-même. Faire des gammes, c'est faire de la pratique une fin en soi. Les autodidactes leur préfèrent largement la reprise de morceaux souvent joués « en entier », marquant alors une conception plus fonctionnelle de la pratique. Refuser les exercices au profit de reprises de morceaux entiers, c'est refuser une certaine mise « à part » de la pratique pour lui préférer un ancrage dans la musique telle qu'elle s'écoute.

17 On retrouve encore cette distinction forme/fonction avec le rapport aux lieux et aux moments de jeu. Là encore l'apparente « liberté » des autodidactes ne correspond en fait qu'à un système de règles non explicitées. Si l'autodidacte considère qu'il joue « où il veut, quand il veut », l'élève développe plutôt une pratique organisée selon des règles explicites qui définissent une durée, un moment et un lieu précis propre à sa pratique. La pratique n'est plus simplement le fruit de l'envie, comme l'explique Mathieu :

« Y'a des moments où je me contrains, oui. Le matin par exemple, j'ai pas particulièrement envie. Je suis un peu naze parce qu'en fait je sors du boulot le matin. J'ai envie de me taper un roudillon mais non, je vais me mettre un peu sur mon instrument et là c'est un peu une contrainte [...] Même si j'en avais pas l'envie, il faudrait que je le fasse quand même ».

18 Avec des lieux, des moments et des durées précises, la pratique des élèves s'apparente à un véritable travail et, de la même manière qu'il existe des lieux et des moments où jouer, il existe des lieux et des moments où l'on ne joue pas, des moments de détente, comme l'explique Arnaud, 35 ans, professeur de guitare dans l'école dans laquelle il a été élève :

« Je suis parti en vacances récemment et je l'ai [son instrument] pas pris du tout. C'est volontaire, j'avais envie de m'aérer et de faire autre chose ».

19 Les vacances, c'est le moment où l'on s'éloigne du travail et donc, le plus souvent dans le cas des guitaristes passés par un établissement d'enseignement musical, de sa pratique instrumentale. À l'inverse, pour les autodidactes, la contrainte se veut incompatible avec la pratique instrumentale. On ne joue donc pas nécessairement régulièrement, mais surtout, on joue dans des moments « libres », des moments « à soi ». Très concrètement, c'est la soirée qui correspond le plus à ce type de moments. Le lieu quant à lui ne se veut pas dédié exclusivement

à la pratique (alors que les élèves investissent souvent une pièce propre à leur pratique, une sorte de bureau), ce peut être la chambre ou le salon. Les réunions entre amis sont aussi propices à la pratique. Dans ces moments « à soi », la pratique instrumentale n'est pas centrale, elle fait partie du choix des possibles. Thomas, 20 ans, étudiant en 1^{ère} année de musicologie et guitariste autodidacte depuis 4 ans, raconte :

« Je joue souvent le soir. Après manger, je monte dans ma chambre et je me mets à jouer. Je joue pas forcément, je lis ou j'écoute de la musique aussi. Mais c'est là que j'aime bien jouer ».

20 La pratique devant la télévision constitue aussi un bon exemple du type de contexte propre à la pratique des autodidactes. Jean, 27 ans, guitariste autodidacte depuis 11 ans, collaborateur d'expert immobilier explique :

« Je mets la télé dans le fond et quand un truc m'intéresse et ben je m'arrête et puis je regarde ».

21 Enfin, moment « à soi » par excellence, les vacances, si peu propices à la pratique des élèves, se montrent au contraire particulièrement prisées par les autodidactes qui y voient même l'occasion de jouer plus que jamais. C'est le cas d'Yvan, 16 ans, guitariste autodidacte depuis 1 an, qui confie :

« Pendant les vacances je peux jouer des après midi entières, c'est pas un problème. Il m'arrive de rester enfermé dans ma chambre pendant des heures [...] les vacances c'est vraiment le moment où je joue le plus ».

22 À travers l'étude des lieux et moments de pratiques des autodidactes et des élèves, on note que deux logiques de pratiques bien distinctes tendent à se dessiner. Si pour les autodidactes la pratique est plutôt associée à des moments et des lieux de détente, des moments et lieux « à soi », les élèves séparent plus souvent les lieux et moments de pratique des lieux et moments de loisirs. Cette mise à l'écart, « à part », de la pratique caractérise bien la dimension formelle de la pratique issue d'un apprentissage lui-même formalisé.

23 Enfin, ce formalisme de la pratique des élèves se retrouve aussi dans l'attention portée à la position de jeu. Si Thomas nous explique jouer « n'importe comment », parfois allongé sur son lit ou « tout avachi », pour Florent, 24 ans, guitariste depuis 10 ans et inscrit en école de musique depuis 2 ans, il est important de faire attention à se tenir « bien droit », les épaules « alignées » et à ne pas se « tordre le cou ». Une attention particulière est aussi portée aux mains qui, elles non plus, ne doivent pas se déplacer « n'importe comment » sur l'instrument. Il convient alors de respecter le principe du « un doigt par case », de veiller à gratter les cordes à l'aide d'un mouvement du poignet et non d'un mouvement de l'ensemble du bras... Les élèves reconnaissent pour la plupart une « bonne » position de jeu qui rompt avec la pratique « libre » de nombreux autodidactes. De l'avis de tous les élèves interrogés, avoir un professeur est indispensable pour éviter de prendre de « mauvaises habitudes » qui pourraient, à terme, limiter la marge de progression du guitariste. Il est intéressant de noter qu'ici ce n'est plus le seul résultat qui compte, à savoir produire la note ou le morceau désiré, encore faut-il le produire « comme il faut ». Au-delà de la question de la qualité de l'interprétation induite par la « bonne position » de jeu, qui ne relève en aucun cas du travail sociologique, on remarquera qu'avec la position de jeu, c'est la conception d'une position « à part », propre à la pratique instrumentale, qui apparaît, s'opposant ainsi à la pratique fonctionnelle des autodidactes pour qui l'important est avant tout le résultat produit.

24 Les deux types d'apprentissage que sont l'autodidaxie et l'apprentissage institutionnel tendent à la constitution de deux rapports à la pratique différents que l'on peut qualifier de forme de pratique autodidacte et de forme de pratique institutionnelle. Les différences observables entre ces deux formes de pratique, pratique fonctionnelle d'un côté et pratique « à part » de l'autre, nous semble intimement liées avec le caractère formel ou non de chacun des types d'apprentissage. Mais, dans des sociétés aussi socialement différenciées que les nôtres, les individus sont amenés à traverser différents univers sociaux qui ne sont pas toujours en

parfaite cohérence, voire parfois en opposition pure et simple les uns avec les autres (Lahire, 2004). Ainsi, les élèves interrogés ne sont pas tous de « purs » produit d'un enseignement institutionnel. Au contraire, une écrasante majorité a été autodidacte avant d'intégrer une école de musique. On peut alors se demander à quel résultat cette confrontation des types d'apprentissage aboutit-elle ? Une forme de pratique en remplace-t-elle une autre ou les deux parviennent-elles à cohabiter au sein d'un même instrumentiste ?

D'une forme de pratique à l'autre : des pratiques socialement inégales

- 25 S'il existe bien deux formes d'une même pratique, celles-ci ne sont pas dénuées de toute relation. Dans la perspective des réflexions de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, on ne saurait envisager ces deux formes de pratique comme parfaitement autonomes (Grignon & Passeron, 1989). L'analyse des conditions de passage d'une forme de pratique à l'autre rend compte de l'existence d'un rapport de domination. Le développement d'un rapport formel à la pratique ne s'opère en effet pas chez tous les élèves et constitue la marque du « bon musicien ». Mais, pour que le passage d'une forme de pratique à l'autre soit possible, il faut, dans premier temps, que les instrumentistes bénéficient des deux types d'apprentissages qui donnent accès aux deux formes de pratique.
- 26 L'apprentissage autodidacte reste, pour bon nombre de guitaristes évoluant dans le registre des musiques amplifiées, la formation caractéristique des premiers contacts avec l'instrument (rappelons que 28 de nos enquêtés, soit 90,9% de notre population, ont commencé en tant qu'autodidactes). Si on commence le plus souvent en tant qu'autodidacte c'est parce que le caractère informel de ce type d'apprentissage, marqué notamment par l'importance des pairs (les « enseignants invisibles »), correspond bien aux caractéristiques du mode de vie masculin de la période adolescente. En effet, l'autodidaxie commence, d'après nos observations, entre 15 et 19 ans et concerne le plus souvent les garçons. Rien d'étonnant à cela quand on sait que lors de cette période de l'adolescence « de grandes différences entre garçons et filles existent dans l'organisation sociale des passions » (Pasquier, 2005, p. 96). C'est en effet dans cette tranche d'âge que garçons et filles se distinguent quant à l'ampleur de leurs réseaux. Les passions de filles s'inscrivent dans des réseaux de sociabilité plus restreints (famille et amies intimes) que les garçons. C'est donc logiquement qu'une pratique caractérisée par une inscription poussée dans un réseau relativement large correspond plus à un public masculin (notre échantillon ne compte qu'une seule autodidacte). Les filles se montrent par contre plus présentes dans le cadre scolaire d'apprentissage, (le cursus « musiques actuelles » d'un des établissements étudié étudiée compte un quart de filles), recoupant ainsi les observations de Marie Buscatto concernant les femmes instrumentistes du jazz (Buscatto, 2007), et leur nombre croît à mesure que l'âge décroît (parmi les élèves de 8-12 ans inscrits en guitare dans le département de « musiques actuelles » de l'établissement précédemment cité, la moitié sont des filles).
- 27 De la même manière, le rôle joué par les pairs dans l'apprentissage autodidacte explique le « creux » statistique observé dans les établissements d'enseignement musical chez les élèves entre 14 et 18 ans. Bien qu'il n'existe pas de statistiques précises sur le sujet, nous avons pu noter, à partir de nos observations, que la tranche d'âge 14-18 ans est moins représentée que les 8-14 ans et que les 19-25 ans. Ce creux statistique, qui correspond grossièrement à la période du lycée, ne s'explique pas par le fait que l'on joue moins de son instrument à cet âge de la vie. Au contraire, une écrasante majorité de nos enquêtés a commencé à pratiquer durant cette période. C'est en fait que cet âge correspond au moment où le poids des réseaux amicaux se fait le plus fort et va s'opposer, de manière plus ou moins importante, au développement ou à la poursuite d'activités plus solitaires (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999 ou encore Donnat, 1996). L'apprentissage autodidacte, de par son inscription poussée dans

un réseau de sociabilités, se montre alors parfaitement adapté au mode de vie lycéen. Pour le dire autrement, si on va moins à l'école de musique apprendre à jouer de la guitare électrique durant la période du lycée, c'est parce que d'autres « enseignants » font leur apparition, les pairs, et rentrent en concurrence avec l'apprentissage institutionnel.

28 Ainsi, parmi les élèves étudiés, tous, sauf deux, ont eu une période plus ou moins longue d'autodidaxie avant d'intégrer l'école. Toutefois, cette inscription dans un apprentissage institutionnel, si elle joue un rôle important, n'est pas suffisante pour entraîner un basculement vers la forme de pratique institutionnelle. Ce passage d'une forme de pratique à l'autre repose sur d'autres conditions. Tout d'abord, il faut noter que l'apprentissage institutionnel, et la forme pratique vers laquelle il conduit, n'est pas socialement neutre. C'est ainsi que peut se comprendre la déception d'un certain nombre d'élèves pour la formation institutionnelle car celle-ci ne correspond pas à leur conception de la pratique. Antoine, 19 ans, fils d'un père concierge et d'une mère sans profession, étudiant en IUT de gestion administrative et commerciale et guitariste autodidacte depuis 4 ans, se montre très critique vis-à-vis de l'enseignement de son école de musique qu'il a intégrée depuis quelques mois. Il explique :

« C'est pas comme ça que je vois la musique [...] là bas, tu vois que des trucs chiants qui ne servent à rien ».

29 Pour lui, l'enseignement doit « servir à quelque chose ». Le formalisme de l'enseignement institutionnel vient décourager les moins ascètes qui ne peuvent s'extraire d'une approche fonctionnelle de la pratique. On retrouve alors l'analyse de Pierre Bourdieu à propos de la pratique photographique des classes populaires lorsqu'il écrivait que : « la fonction sociale qui la [la pratique photographique des classes populaires] fait exister définit en même temps les limites dans lesquelles elle peut exister et exclut son propre dépassement vers une pratique d'un autre type, plus intense et plus exigeante » (Bourdieu, 1965, p. 54).

30 Cela dit, un certain nombre d'instrumentistes au passé d'autodidacte développent un réel goût pour l'enseignement institutionnel et sa forme de pratique, mais, en y regardant de plus près, on s'aperçoit que ceux-ci correspondent à un profil social bien particulier. Ainsi, l'ensemble de nos instrumentistes qui se sont montrés capables d'adopter la forme institutionnelle de pratique après plusieurs années de pratique autodidacte ont tous obtenu un bac général et ont dans leur grande majorité poursuivi des études supérieures à l'université, comme par exemple Arnaud qui est licencié en histoire ou encore Florent titulaire d'un Master d'anglais. Leur réussite en milieu scolaire n'est certainement pas sans lien avec l'inscription réussie dans la logique de pratique institutionnelle. Si la détention de titres scolaires « élevés » ne saurait garantir l'adoption d'une forme de pratique institutionnelle (tous les instrumentistes fortement diplômés ne développent pas une forme de pratique institutionnelle), elle semble tout de même, au vu de notre population, la conditionner. Cette corrélation entre l'adoption de la forme institutionnelle de pratique et le capital scolaire explique aussi, en partie, l'inscription plus poussée des filles dans l'apprentissage institutionnel, et la forme de pratique qui lui est associée, que dans l'approche autodidacte comme on a pu l'observer plus haut. En plus du rapport différencié entre garçons et filles aux activités en réseau, on sait les filles plus disposées à se conformer aux attentes de types scolaires que les garçons (Eckert & Faure, 2007). Le clivage entre nos deux formes de pratique recoupe en fait plus largement un clivage en termes de dispositions scolaires⁴. C'est en cela qu'on peut considérer que le clivage entre nos deux formes de pratique relève aussi d'un écart de légitimité. Parce que la « valeur » d'une pratique est toujours plus ou moins corrélée à la « valeur » de ses pratiquants, le fait que les instrumentistes les plus diplômés adoptent plutôt la forme institutionnelle de pratique n'est pas anodin. D'ailleurs, pour les instrumentistes interrogés, le développement d'une pratique régulière, à base d'exercices, etc. c'est-à-dire d'une forme de pratique institutionnelle, correspond toujours à une « évolution positive ». Florent, 24 ans, guitariste depuis 9 ans et inscrit dans un établissement d'enseignement musical depuis 2 ans estime que, depuis son

entrée à l'école, il est passé au « niveau au-dessus ». Le passage d'une forme de pratique à l'autre, lorsqu'il s'effectue, tend à se faire depuis la forme de pratique autodidacte vers la forme de pratique institutionnelle parce que cette dernière se révèle plus légitime.

31 La légitimité de la forme de pratique institutionnelle se donne notamment à voir à travers les efforts fournis par les instrumentistes pour « se surveiller » et ne pas se « laisser aller » dans les « travers » de la pratique autodidacte. Mathieu nous explique :

« Donc, tu vois, tu pars sur un plan que tu dois bosser et tout d'un coup ça te fait faire une ligne où tu te dis "putain excellent" et tu pars dessus alors que c'est complètement en dehors de ce que t'es censé faire [...] faut toujours se surveiller sinon tu passes, tu bosses jamais, tu fais que t'éclater avec ton instrument ».

32 Même pour les instrumentistes profondément inscrits dans la forme de pratique institutionnelle, le passage par l'autodidaxie a laissé des marques. Mais, preuve de son illégitimité, la forme de pratique autodidacte doit être rejetée au profit de la forme de pratique institutionnelle. S'engage alors une « lutte de soi à soi » (Lahire, 2004) pour refouler la part d'autodidacte en eux. Toutefois, rares sont ceux qui peuvent se targuer de ne jamais se laisser aller au défolement ou au divertissement. Comme l'ont montré les travaux sur la dissonance culturelle (Lahire, 2004), une « régression » peut s'opérer sur le mode de l'alternance des « temps de travail » et des « temps de détente ». Ainsi, les instrumentistes inscrits dans la forme de pratique institutionnelle se laissent parfois aller à faire « n'importe quoi ». Mais cela se fait hors du cadre du travail, dans un moment de détente, un moment « à soi », dans lequel on peut « se lâcher ».

33 Cependant, il peut parfois arriver que la forme de pratique institutionnelle ne parvienne pas à se maintenir comme la forme de pratique dominante. De telles situations rendent compte de la puissance socialisatrice d'une instance comme le groupe de pairs notamment, mais aussi du poids du contexte dans lequel s'inscrit la pratique. Romain, 25 ans, diplômé d'un master d'archéologie et préparant actuellement le concours de conservateur de bibliothèque, a quitté l'école de musique depuis 4 ans au moment de l'entretien. Si, du temps de son inscription à l'école, il jouait régulièrement (« tous les jours de la semaine de 10h à 12h et de 14h à 16h »), quatre ans après avoir quitté l'institution il lui est beaucoup plus difficile de maintenir un tel rythme. Aujourd'hui, Romain joue surtout avec ses amis, des morceaux qu'ils aiment écouter. Si Romain « regrette » tout de même de ne plus être capable de suivre une « ligne de conduite », il n'a pu s'empêcher d'adopter la forme de pratique correspondant à son nouvel environnement. Le groupe de pairs, en tant qu'instance socialisatrice dominante dans ce contexte, façonne son propre rapport à la pratique qui s'oppose à la forme de pratique institutionnelle. C'est certainement encore le poids du groupe de pairs qui explique qu'Hakim, 26 ans, intermittent du spectacle, guitariste depuis 14 ans, rejette très explicitement la forme de pratique institutionnelle bien qu'il ait suivi et validé son cursus en école de musique. Très fortement attaché à ses amis avec qui il a commencé à jouer et qu'il considère comme ses « frères », Hakim a, pendant un certain temps, développé une forme de pratique institutionnelle (pratique régulière, planifiée, à base d'exercices, etc.). Toutefois, face aux conflits que sa nouvelle forme de pratique provoquait avec ses amis, il a décidé d'arrêter « les exercices et toutes ces conneries » pour revenir vers une forme de pratique autodidacte. Si de tels cas, relativement peu nombreux dans notre échantillon, n'invalident pas la légitimité de la forme institutionnelle de pratique (on a vu que Romain « regrettait » de ne plus être capable d'adopter la forme institutionnelle de pratique), ils montrent le poids déterminant des instances socialisatrices et des contextes de pratique dans le passage, ou l'absence de passage, d'une pratique à l'autre.

Conclusion

- 34 L'étude comparative de la pratique musicale des guitaristes électriques autodidactes et ayant suivi un enseignement institutionnel laisse apercevoir le rôle déterminant des types d'apprentissage dans la manière même de pratiquer. Ayant fait son apparition depuis peu dans les rouages des institutions d'enseignement musical, la pratique de la guitare électrique n'en continue pas moins d'exister parallèlement comme le produit d'un apprentissage autodidacte. Ces deux type d'apprentissage, autodidacte (par les pairs) et institutionnel (apprentissage de type scolaire), s'opposent, entre autre, par leur degré de formalisme et donnent naissance à une pratique multiple. La pratique des élèves tend à s'autonomiser pour devenir une pratique « à part » là où la pratique des autodidactes se montre plus attachée à des fonctions de divertissement et de sociabilité. Ces deux rapports à la pratique ne sont toutefois pas socialement égaux et, à travers l'étude du passage d'une forme de pratique à l'autre, on peut observer une lutte pour la domination d'une de ces deux formes de pratique. Lutte qui semble se dérouler à l'avantage de la forme de pratique institutionnelle.
- 35 Plus largement, cette analyse met en lumière l'importance de la prise en considération de facteurs extra-musicaux, trop souvent négligés par la sociologie de la musique, pour rendre compte de la réalité des pratiques musicales. L'échantillon utilisé pour cette recherche compte ainsi des instrumentistes évoluant dans des registres musicaux variés (pop rock, punk, hard rock, métal, etc.), mais cette variable esthétique se révèle inadaptée à expliquer toute la diversité des rapports à la pratique observée. La catégorisation en termes de musiques amplifiées se montre par contre particulièrement efficace pour appréhender ces pratiques musicales sous un autre angle à même de révéler de nouvelles oppositions ou, au contraire, de nouveaux rassemblements.
- 36 Enfin, ces premiers résultats appellent aussi de nouveaux questionnements et de nouvelles réflexions. Tout d'abord, les différences entre les apprentissages institutionnel et autodidacte ne sauraient se réduire à leur dimension formelle ou informelle. La nature même de ce qui est appris dans ces différents types d'apprentissage n'est certainement pas identique (nous pensons ici particulièrement à une opposition entre un apprentissage par le « savoir » contre un apprentissage par le « faire ») entraînant sans doute, là encore, une différenciation des rapports à la pratique chez les instrumentistes. Mais, plus encore, la diversité des rapports à la pratique des instrumentistes de musiques amplifiées relève peut-être d'une opposition plus large entre le mode scolaire de socialisation (Vincent, 1980) et un mode non scolaire de socialisation. Le formalisme de l'apprentissage institutionnel ou encore son caractère plus théorique que pratique correspondent en effet aux caractéristiques du mode scolaire de socialisation. L'étude des pratiques musicales amplifiées constitue alors un champ d'investigation sociologiquement intéressant pour se pencher plus largement sur la confrontation de deux modes de socialisation et de ses effets sur l'individu.

Bibliographie

- BAUDELLOT C., DETREZ C. & M. CARTIER (1999), *Et Pourtant ils lisent*, Paris, Éditions du Seuil
- BERTHELOT P. (dir.) (1997), *Politiques publiques et musiques amplifiées*, Agen, GEMA
- BOURDIEU P. (1965), *Un Art Moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éditions de Minuit
- BUSCATTO M. (2007), *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalisations*, Paris, CNRS Éditions
- ECKERT H. & S. et FAURE (2007), *Les Jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, Éditions La Dispute
- FAURE S. & M.-C. GARCIA (2005), *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, Éditions La Dispute
- FOSSÉ-POLIAK C. (1992), *La Vocation d'autodidacte*, Paris, Éditions L'Harmattan

- GRIGNON C. & J.-C. PASSERON (1989), *Le Savant et le populaire*, Paris, Éditions du Seuil
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon
- LAHIRE B. (2004), *La Culture des individus*, Paris, Éditions La Découverte
- MABRU L. (1996), « Sur l'apprentissage et la transmission de la musique. Jouer du fifre » dans LABORDE D. (dir.), *Repérer, enquêter, analyser, conserver... Tout un Monde de musique*, Paris, Éditions L'Harmattan
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La Tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement
- PERRENOUD M. (2007), « Les jeux du jazz 1985-2005. Retour sur les "carrières improvisées" », dans LE QUÉAU, P. (dir.), *20 ans de sociologie de l'art. Bilan et perspectives*, Paris, Éditions L'Harmattan, t. 2
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'École et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon
- TOUCHÉ M. (1994), *Connaissance de l'environnement sonore urbain, l'exemple des lieux de répétition. Faiseurs de bruits ? Faiseurs de sons ? Questions de point de vue*, rapport Criv Cnrs-Sretie, Vaucresson
- VINCENT G. (1980), *L'École primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon

Notes

- 1 On compte, dans les établissements d'enseignement musical public, un seul département « musiques actuelles » en 1982 contre 76 en 2002 (source DMDS, 2002). À cela peuvent s'ajouter les nombreuses écoles associatives ou privées dont certaines bénéficient désormais d'agrèments ministériels en qualité « d'établissement d'enseignement de la musique ».
- 2 Thèse de sociologie préparée à l'Université Lumière Lyon 2 sous la direction de Sylvia Faure.
- 3 La revue *Enseigner la musique* éditée par le CEFEDM de Lyon consacre, par exemple, de nombreux articles à cette question. Nous pensons ici particulièrement au numéro 8, « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », Lyon, 2005. Ces débats sont aussi largement abordés dans l'ouvrage de Philippe Berthelot (1997).
- 4 Bien que l'échantillon ne permette pas de valider cette hypothèse, on peut tout de même envisager que certains autodidactes, particulièrement dotés culturellement et scolairement, développent la forme de pratique institutionnelle. Les travaux de Daniel Thin ont en effet montré que les milieux sociaux les plus élevés adoptent d'eux-mêmes des pratiques éducatives proches de l'apprentissage scolaire (Thin, 1998). Aussi, bien qu'autodidactes au sens où ils ne sont jamais passés par une institution d'enseignement musical, certains instrumentistes peuvent peut-être s'inscrire d'eux-mêmes dans un apprentissage relativement formalisé et donc développer la forme de pratique qui en découle.

Pour citer cet article

Référence électronique

Rémi Deslyper, « Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique », *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 02 juin 2009. URL : <http://sociologies.revues.org/index2834.html>

À propos de l'auteur

Rémi Deslyper

Doctorant à l'Université Lumière Lyon 2 sous la direction de Sylvia Faure. Chargé de cours aux départements de sociologie de l'Université de Savoie et de l'Université Lumière Lyon 2 - remideslyper@aol.com

Résumé / Abstract / Resumen

Pendant longtemps caractérisées par un apprentissage exclusivement autodidacte, c'est-à-dire en dehors de toute institution d'enseignement, les pratiques musicales amplifiées ont désormais intégré les écoles de musique. On peut toutefois se demander si la modification du type d'apprentissage de ces pratiques n'entraîne pas une modification des pratiques elles-mêmes. Après avoir identifié comme une des principales oppositions le caractère formalisé ou non de chacun de ces deux types d'apprentissage, institutionnel et autodidacte, nous mettrons en évidence l'opposition des formes de pratique qui en découlent. Enfin, on montrera que le clivage entre ces logiques de pratique n'est pas si rigide. Des passages de l'une à l'autre sont observables sous certaines conditions.

Mots clés : enseignement, pratique musicale, musique amplifiée, institutionnalisation

From ways of learning to ways of music playing: Example of institutionalization of electric guitar teaching

For a long time exclusively characterized by a self-taught learning, that is to say outside any music-related institutions, playing an electrical instrument has now become part of what is taught in schools of music. Nevertheless one can wonder whether the changes in this way of learning will not lead to changes in the way of learning itself. After demonstrating that one of the major differences between the two ways of learning is that one is dedicated to the sole purpose of learning whereas the other is not, we will highlight the differences that come from it in the ways the music is played. Finally we will show that the division between these ways of music playing is not that compartmentalized and that links between the two ways can exist under certain conditions.

De la forma de aprender la música a las maneras de practicarla. El ejemplo de la enseñanza de la guitarra eléctrica

Durante un tiempo muy largo caracterizado por el autodidactismo, es decir sin enseñanza oficial, ciertos instrumentos y géneros musicales han sido oficializados en las escuelas de música. Tenemos sin embargo que preguntarnos si esta oficialización ha tenido como consecuencia la modificación de la práctica de la música. Después de haber demostrado que una de las diferencias más importantes consiste en el aspecto formalizado o no de cada una de las dos maneras de aprender, ponemos en evidencia la oposición consecuente en la manera de practicarla. Finalmente se demostrará que la diferencia irreductible entre esas dos lógicas no es en realidad tan irreductible porque bajo ciertas condiciones se observa una alternancia dentro de la practica musical.