

**LA VOCATION MUSICALE :
DE L'ILLUMINATION INDIVIDUELLE AU PROCESSUS COLLECTIF**

**Paru in Demazière, D., Gadéa, C., (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*,
Paris, La Découverte, 2009.**

Le constat selon lequel les artistes sont trop nombreux à vouloir combler la demande qui leur est adressée est certainement l'un de ceux qui revient le plus souvent depuis que les mondes de l'art font l'objet d'évocations et de chroniques. Il constitue, par conséquent, l'une des énigmes les plus prégnantes que les sciences sociales qui les prennent pour objet ont à résoudre. Pourquoi y-a-t-il trop d'artiste ? Comme l'a montré [Menger, 1989], l'une des pistes mobilisées pour répondre à cette question récurrente est de tenter de cerner ce qui fonde la *vocation* des artistes, pour au moins deux raisons. D'abord, parce que saisir les ressorts de la vocation pour les métiers artistiques permet de comprendre comment la démographie artistique s'alimente à une noria qui jamais ne s'épuise ; ensuite, parce que le fait même de cette vocation peut sembler énigmatique : comment comprendre, en effet, qu'un nombre toujours important d'individus s'engagent dans des carrières où les chances de succès, à l'évidence, sont faibles ?

Les représentations indigènes de la vocation – qui constituent l'un des *topoi* récurrents des biographies artistiques que [Kriz et Kurz, 1987] se sont plus à recenser – font intervenir un schéma que l'on peut, très sommairement, ramener à deux propositions. D'un côté, la vocation se joue sur un mode strictement *individuel*. Qu'elle s'articule dans le vocabulaire de l'élection, de l'appel ou de la prédestination, la vocation de l'artiste rejoint celle du prêtre ou du saint en ce qu'elle se joue dans le for intérieur de l'individu – qui d'ailleurs, bien souvent, est représenté comme devant surmonter les

obstacles que son entourage ne manque pas de dresser entre lui et son destin [Kris et Kurz, 1987, p. 67 et *sq.*]. D'un autre côté, la vocation se joue sur le mode de l'*instantané*. Qu'elle prenne la forme d'une illumination subite, rejouant la chute de Paul sur le chemin de Damas, ou d'une révélation par un tiers qui, d'évidence, reconnaît le génie à l'œuvre dans des productions inconnues (comme le fameux « Chapeau bas, messieurs, un génie », de Schumann face au jeune Chopin), la vocation clive irréductiblement un avant et un après et impose l'inéluctabilité d'un destin nécessaire. Ainsi conçue, la vocation cesse d'être une clé pour le chercheur en sciences sociales : puisqu'elle se joue sur le mode mystique de la révélation individuelle, elle lui demeure impénétrable. Si elle intervient pour expliquer le déséquilibre démographique sur le marché du travail artistique, ce n'est qu'en tant que variable exogène. Pour le dire simplement, si le marché du travail artistique est déséquilibré, c'est que les illuminations individuelles sont un peu trop nombreuses pour qu'offre et demande se correspondent...

Les travaux portant sur les professions artistiques décalent sensiblement le regard par rapport à ces représentations indigènes [Menger, 1997 ; Coulangeon, 2004 ; François, 2005 ; Mauger, 2006]. En nous fondant sur une étude portant sur les sortants de conservatoire réalisée à partir d'entretiens biographiques effectués avec de jeunes musiciens professionnels et sur des entretiens avec des enseignants et des employeurs¹, nous souhaiterions montrer que, d'un côté, la vocation ne se décide pas de manière instantanée mais correspond au contraire à un *processus*, et d'un autre côté, que ce processus ne se déploie pas sur un mode individuel mais qu'il se définit dans un jeu d'interactions qui engagent au contraire un *collectif*. La vocation cesse alors d'être une variable exogène pour le sociologue qui peut désormais, avec ses propres outils et sans plus s'en remettre au psychologue ou au théologien, tenter d'en rendre compte. La reconstitution de la trajectoire de formation des musiciens montre que la question de leur devenir professionnel se pose à un double niveau, éventuellement de manière simultanée : comment en vient-on à tenter de gagner sa vie en jouant d'un instrument ? comment choisit-on entre les différents métiers (enseignants ou interprètes) ou répertoires que le monde musical propose au candidat au métier de musicien ?

¹ Cette enquête, financée par la Direction de la musique, de la danse, des théâtres et des spectacles du Ministère de la culture, a été réalisée avec S. Maublanc et G. Lurton. On en trouvera les résultats exposés dans [François, 2006].

DEVENIR MUSICIEN ?

DE LA VULGATE AUX MOTIVATIONS HETEROGENES

Commençons par rendre justice au schéma indigène. Il arrive en effet que dans la récollection de ces reconstructions *a posteriori* que sont les récits biographiques, on rencontre de loin en loin des récits d'illumination qui impose à celui qui la subit son projet comme une évidence – on en trouvera un bel exemple dans les propos de ce tromboniste :

« J'ai commencé à 11 ans dans l'école municipale de St Gaudens, où j'habitais. J'ai eu envie de devenir musicien après avoir vu un orchestre de bal dans un village, ça a commencé comme ça. J'ai trouvé qu'ils s'amusaient bien, et que c'était beau ! Ici, il y a des bals tous l'été, et dans tous les villages. J'ai commencé par la batterie, la formation musicale et le trombone simultanément. 4 ans plus tard, j'ai voulu entrer au conservatoire pour me perfectionner. »

La musique n'est pas nécessairement au principe de la vocation : ici, c'est l'ambiance festive qui séduit le futur musicien, ailleurs, ce peut être l'expérience de la vie collective qui porte une jeune musicienne à chercher à retrouver l'ambiance des tournées – elle intègre très jeune l'orchestre de son collègue musical, et elle goûte tout particulièrement l'ambiance des tournées qui les mènent au Maroc, en Tunisie ou en Allemagne... Mais l'on commence déjà de s'éloigner de la logique d'évidence et de révélation qui préside aux vocations d'artistes dans la vulgate du sens commun. En effet, alors qu'à la différence d'autres professions artistiques [Menger, 1997], la profession de musicien suppose, pour l'exercer, que soit accumulée une compétence spécifique et technique de très haut niveau, il apparaît – et c'est un paradoxe – que l'engagement dans le métier de musicien n'est pas, le plus souvent, le résultat d'une décision posée explicitement comme telle.

UNE VOCATION COLLECTIVE ?

Quand ils retracent leurs parcours, les musiciens évoquent souvent, sinon des hasards (dont on sait qu'ils constituent, eux aussi, l'un des lieux communs incontournables de toute vie d'artiste), du moins des implicites qui tiennent lieu d'engagements. Autrement dit, les musiciens ne prennent pas nécessairement, un jour, la décision de devenir professionnel.

Le cas d'Hélène est exemplaire de ces vocations incontrôlées qui se découvrent une fois réalisées. Elle commence la flûte à bec en école de musique et passe avec brio tous ses examens. Elle entre dans un collège à horaires aménagés, où elle continue la flûte à bec. Poussée par son père et par le directeur de l'établissement, elle choisit, en cinquième, de pratiquer un deuxième instrument : selon ses propres termes, « le directeur du CNR [Conservatoire national de région] m'a bien fait comprendre que pour le violon et le piano, c'était trop tard », elle choisit donc le hautbois, séduite par l'enseignant qui lui présente l'instrument, après avoir un temps hésité avec l'alto. Elle n'envisage pas pourtant, à cette époque, de devenir professionnelle – elle ne le saura, selon ses termes, que beaucoup plus tard, après être entrée au Conservatoire national supérieur de musique (CNSM) de Paris. Pourquoi, dans ces conditions s'interdire de faire du piano et du violon ?

« Parce que mon prof avait en tête que je devienne professionnelle, explique-t-elle. Parce que quand je suis rentrée dans cette école, j'avais de très bons résultats partout et mon prof s'est dit qu'il y avait des moyens de faire quelque chose, sans problème. »

Elle va suivre, explique-t-elle, une scolarité normale : elle passe son diplôme de fin d'étude (DEM, Diplôme d'Etudes Musicales) de hautbois en quatre ans dans un CNR de province, passe un bac littéraire, hésite à aller en hypokhâgne avant de poursuivre sa scolarité dans un CNR de région parisienne et d'entrer au CNSM, sans toujours être sûre de faire de la musique son métier. On voit, sur cet exemple, que les vocations sont loin d'être des considérations purement individuelles. Pour Hélène, lors du choix de l'instrument, le problème ne se pose pas – mais il se pose, assurément, pour le directeur

de son conservatoire, pour son enseignant et pour son père... Ce sont eux qui vont orienter ses choix de telle manière qu'ils rendent possible l'exercice, à terme, d'une activité musicale professionnelle – bien des années plus tard, après s'être arrimée définitivement au cursus musical en suivant la scolarité du CNSM, Hélène choisira de faire de la musique son métier – mais les conditions de possibilité de sa vocation se sont décidées bien avant, et par ses proches, en dehors d'elle. La « vocation » a donc peu à voir avec la conviction intime et intérieure d'un appel ou d'une révélation. C'est au contraire dans la construction progressive des interactions menées avec des enseignants, des aînés, des collègues, que se fait progressivement jour le désir de gagner sa vie comme musicien. On retrouve donc ici l'un des résultats de [Coulangeon, 2004, chapitre 3 en particulier], qui montre que la vocation des musiciens dépend très fortement de l'environnement familial et amical.

LES ACTEURS DU PROCESSUS VOCATIONNEL : PARENTS ET ENSEIGNANTS

C'est au cours de l'adolescence, *i.e.* entre 14 et 18 ans le plus souvent, que la vocation au métier de musicien commence à se faire jour. Au sein du collectif qui progressivement la construit, interviennent deux figures décisives. D'abord, celle de l'enseignant, qui joue un rôle capital dans le dessein de son élève et qui contribue autant à le former qu'à l'informer. C'est ce qu'explique par exemple ce professeur de violoncelle :

« Ca arrive souvent en réalité, il y a une vraie symbiose entre un professeur et un élève, une admiration pour le professeur qui fait naître une vocation. C'est évident que la motivation d'un élève pour faire ce métier est bien dépendante du professeur qui va clairement lui donner envie de faire ce métier, par des encouragements, des propositions d'opportunité pour jouer en orchestre... Par contre, et de la même manière, il en va de la responsabilité du professeur que de prévenir un élève qu'il va droit dans le mur, c'est au professeur de dissuader quelqu'un de faire ce métier si ses compétences sont trop faibles. C'est quelquefois difficile à faire, parce qu'on a un attachement affectif à un élève, alors on lui dit « mon chéri, tu vas pas y arriver », mais c'est pas facile ! »

La seconde figure qui intervient de manière déterminante dans la définition de la vocation de musicien est celle des parents. Ceux-ci peuvent certes, comme dans le cas d'Hélène que nous évoquions plus haut, engager leur enfant sur une carrière musicale sans qu'il s'en rende réellement compte. Mais, le plus souvent, ils doivent surmonter leurs réticences à voir leur fils ou leur fille s'engager dans une carrière hasardeuse. Dans ce cas, à nouveau, c'est moins l'intervention du jeune musicien qui est déterminante que celle du professeur. Cette pianiste explique ainsi :

« Le plus dur en fait à cette époque là, c'est de convaincre les parents de ce qu'on veut faire. Eux aussi ont un schéma dans leur tête, ils pensent qu'après le bac, c'est la fac, et les miens ne me voyaient pas prof de musique, ça leur faisait peur. Il a fallu l'intervention de M. X [son professeur] dans mon cas, pour qu'il explique à mes parents que c'était possible, que je ne partais pas dans le vide. Ce qui fait peur c'est qu'il y a une seule issue, et une seule entrée, et que si jamais ça ne marche pas, on a plus rien, plus d'issue. »

Nous sommes loin, on le voit, de la révélation intime et fulgurante d'un destin nécessaire. C'est au contraire au cours d'un long processus que sourd progressivement le projet de devenir musicien, et ce projet se définit et se construit au cours d'une séquence d'interactions engageant de nombreux acteurs, au premier rang desquels les enseignants et les parents.

QUEL MUSICIEN DEVENIR ?

Le processus qui mène à la « décision » de devenir musicien est inséparable d'une autre définition progressive, celle qui voit le musicien choisir tel ou tel type de répertoire, tel ou tel type d'activités : gagner sa vie de sa musique, peut-être, mais en jouant du jazz ou du quatuor ? en travaillant comme soliste ou comme musicien du rang ? Comme le rappelle [Menger, 1989], le prestige attaché aux activités artistiques joue un rôle décisif dans la définition d'une vocation artistique – même si tous les musiciens peuvent savoir que leurs chances de succès sont bien minces. Plus

précisément, pour [Menger, 1989], la résolution de la tension qui se fait jour entre la part du rêve (immense) et les chances objectives que l'on a de le réaliser prend la forme d'un pari pascalien : les chances de succès sont très faibles, mais le gain espéré, en cas de réussite, est tel que l'espérance mathématique du profit matériel ou symbolique (*i.e.*, le gain pondéré par sa probabilité d'avènement) est suffisante pour continuer à motiver le candidat. Les récits biographiques montrent que les arrêtes affûtées du calcul rationnel qui président à ce type de raisonnement se retrouvent rarement aussi nettes dans les parcours des futurs musiciens. Non que la part du rêve soit absente : comme l'énonce un proverbe de guitariste, « une bonne guitare, ça s'essaye toujours devant une glace » - signe, s'il en était besoin, que l'imagerie mythologique du *guitar hero* joue son rôle, et que l'attrait de la posture peut être pour beaucoup dans l'engagement de l'apprenti musicien... Mais elle est moins souvent engagée dans un calcul délibéré (« mes chances sont faibles mais le gain potentiel est immense, *ergo* j'y vais ») qu'elle ne repose sur une méconnaissance parfois délibérément entretenue. Une professeur de piano dans un CNR de très bon niveau explique ainsi que pour obtenir de ses élèves l'investissement nécessaire pour qu'ils achèvent leur scolarité, elle « les fait rêver » en évoquant pour eux une carrière de soliste dont elle les sait, de toutes façons, incapables...

CONNAITRE ET AIMER SON DESTIN

Progressivement, cependant, les musiciens vont gagner en lucidité et apprendre, sinon à aimer, du moins à connaître leur destin. L'entrée dans les carrières artistiques semblent un cas d'école pour les théories du *job matching* [Jovanovic, 1979 ; Menger, 1989]. La multiplication des expériences est en effet, pour le candidat à l'exercice professionnel, une manière de prendre la mesure de ses aptitudes et de connaître, dans un même geste, les conditions de la réussite – l'attrait des jeunes artistes pour les séquences d'emplois risqués peut alors se comprendre comme une stratégie permettant d'acquérir de l'information. Dans la nébuleuse des métiers du spectacle vivant, le cas des musiciens est toutefois un peu particulier. En effet, la prise d'information sur ses chances de succès dans tel ou tel type d'emploi ne se joue pas uniquement sur le marché du travail. Elle se déroule aussi, en grande partie, au cours du processus de formation, à la fois très long et très compétitif. Où l'on retrouve, par conséquent, le rôle des enseignants... Pour ce professeur de violoncelle, par exemple, le destin professionnel de

ses étudiants ne fait pas grand mystère, et il intervient directement dans l'orientation de ses élèves :

« On sait très tôt, ce sont des carrières qui se déclenchent très tôt. Maintenant la formation n'est pas fondamentalement différente. Il faut une formation globale, qui permet de voir du répertoire soliste, du répertoire de musique de chambre, du répertoire sonate, du répertoire orchestral, il faut pas sur-spécialiser l'enfant, le jeune étudiant, dès le départ. Je vois très bien, j'entends très bien ce qu'il va faire. Je lui laisse aussi, je ne le détermine pas. Si lui veut se déterminer, très bien. Si lui veut absolument faire de l'orchestre, je lui dis : « bon, t'es sûr ? t'as déjà foutu les pieds dans un orchestre, pendant six mois, un an ? ». Bon très bien, s'il veut se déterminer, mais je ne dis pas à quelqu'un : tu feras de l'orchestre, ça jamais. Je vois, je vois des choses qui se dessinent, bien sûr. Il y a bien sûr un problème de talent, de capacité. »

Les enseignants, le plus souvent, sont cependant moins affirmatifs. Ils apprennent à connaître leurs élèves au cours de longues années de travail en commun et cernent progressivement certains de leurs désirs ou certaines de leurs réticences... Un autre professeur de violoncelle travaille plusieurs années avec l'un de ses élèves, avant de lui déconseiller de mener une carrière d'interprète :

« Au bout d'un an et demi deux ans, je l'ai invité à bouffer un truc, et je lui ai dit : « Ecoute, il faut qu'on parle vraiment. Parce que ton rapport au violoncelle est un rapport assez curieux. Au fond, à mon avis, si tu veux gagner ta vie avec ton violoncelle, tu pourras. Mais j'ai une grosse trouille, c'est que tu sois un énorme frustré. Parce que je ne suis pas sûr que tu aies la discipline, et je pense même que tu as du mépris pour la discipline que ça requiert. Si c'était une affaire de volonté, je pense que tu pourrais acquérir, mais je pense que tu as un certain mépris pour les interprètes et ceux qui passent tellement de temps. Et au fond tu es un créatif et tu es un intellectuel, surtout, développe cet aspect là des choses ». C'est un des rares à qui j'ai dit : « fais de l'écriture ». Je lui avais conseillé de se présenter dans la classe d'esthétique au conservatoire. Je pensais qu'il avait le profil. Effectivement, il est le plus jeune à être jamais rentré en esthétique chez

Rémi Stricker. Après ça il a fait les classes d'écriture. Il a eu son prix chez moi à Boulogne, quand même. Je lui ai conseillé de ne pas lâcher complètement son violoncelle, donc il a eu son prix. Après, sa voie s'est tracée toute seule, il a eu une création de son opéra au Théâtre de la Colline, il devait être créé l'an dernier à Aix en Provence, mais le festival a été supprimé. Moi je viens d'enregistrer son quatuor dans le cadre d'un quatuor à cordes qui était une commande d'Octobre en Normandie. »

UN FAISCEAU D'INDICES

Il faut cependant se garder de faire de l'enseignant l'interlocuteur unique qui permet au musicien de prendre la mesure de ses chances de succès sur tel ou tel segment. Les jugements portés par les enseignants, dont on voit qu'ils sont souvent décisifs dans la construction de la vocation du jeune musicien, sont souvent validés, modifiés, reconduits ou nuancés par un faisceau de signaux qui peuvent émaner de l'extérieur de la classe : quels sont les engagements de l'élève, quelles sont ses réussites aux concours, etc. ? Le jugement de l'enseignant ne se nourrit plus alors de la seule interaction de face à face et des convictions du pédagogue, mais s'appuie sur l'ensemble des signaux que lui envoie le monde au sein duquel son élève s'efforce de circuler, comme l'exprime ce professeur de hautbois :

« J'en ai un, l'un de ceux qui vient d'être reçu au CNSM, il y a trois semaines, il y avait trois places, parmi les deux d'ici qui sont entrés au CNSM, il y en a un qui joue avec son quintette, et souvent je le vois avec son habit – je lui dis : « tu vas faire un cacheton ? » - « oui », bon en province, et bien c'est très bien. Et le même là d'ailleurs il cachetone avec Paul Kuentz, l'orchestre, c'est ce genre de choses. Non seulement j'interdis pas, mais ça me fait plutôt plaisir : tout ça ça fait partie de la culture, du bouillon intéressant, quoi. Et puis tout est lié : c'est pas étonnant qu'il ait réussi. C'est vrai qu'il travaille, ce qu'il fait est pas mal musicalement, mais enfin c'est bon signe : il cachetone avec son quintette, il bosse chez Kuentz, il était au DPMO [l'orchestre du conservatoire], il vient de réussir le CNSM, c'est des critères qui font que ça devrait vouloir dire que ça devrait plutôt bien se passer. »

Ce faisceau d'indices se nourrit de la dynamique collective, faite d'émulation et de comparaison systématique, qui se fait jour entre les membres d'une classe de conservatoire. Cette logique est soulignée par de très nombreux professeurs – citons, parmi tant d'autres, cette description qu'un professeur donne de sa classe :

« J'essaie de leur dire, habilement. D'abord il faut être sûr, il faut prendre du temps. Et puis moi j'ai quand même des bonnes relations. Et ils le comprennent assez vite. Ils mes connaissent assez bien, je les connais assez bien. Je parle beaucoup, forcément. J'ai rien inventé. Et je crois que non seulement ils sont pas fous : un musicien ça se sert beaucoup de ses oreilles, un peu de son cœur, un petit peu de son intelligence, s'il en a. A force d'entendre les treize autres qui jouent ici, entre eux... C'est ça, c'est cette émulation : moi je suis important, ouais, mais le plus important c'est eux, qu'ils s'écoutent jouer, il y a un brassage monstrueux là-dedans, de tout, d'idées, de talent, de musique, de vie, je sais pas, moi, d'échanges. Et alors au bout d'un certain nombre de mois, quelquefois d'années, je sais pas : j'ai pas tellement besoin de leur dire. Enfin si, parfois. Mais bon, ils vont passer un concours à l'extérieur, un ou deux, qui va toujours dans le même sens, de ce qui se passe ici à la classe, ils ont vite fait de comprendre et de sentir que, bon, il va falloir peut-être qu'ils révisent leur ambition à la baisse... Ceci dit, c'est pas toujours aussi net que ça. Moi je leur dis, enfin je leur dis... Mais bon, honnêtement, j'ai jamais eu de problème, c'est jamais mal vécu. Encore une fois je vous dis, la lucidité, enfin moi c'est ce que j'essaie de leur apprendre aussi : de savoir où ils en sont, par rapport à eux, par rapport à ce qu'ils entendent, et ça vient assez vite en fait. »

C'est en s'appuyant sur ces multiples indices que les musiciens, progressivement, apprennent à connaître leur probable destin qui le plus souvent les éloigne du rêve qu'ils pouvaient nourrir – ou que l'on pouvait construire pour eux, pour les faire avancer... Mais apprendre à connaître ses chances n'est pas nécessairement s'en contenter – et l'on rencontre effectivement des musiciens qui, confrontés à des signaux qui leur indiquent que leurs chances de mener certaines carrières sont nulles désormais, s'obstinent malgré tout. C'est le cas, par exemple, de cette jeune pianiste, qui suit les classes de piano du

CNSM de Paris, mais qui échoue cependant à entrer dans les classes de perfectionnement où seuls sont admis, après leurs diplômes, quelques musiciens à qui l'on offre de multiples ressources pour mener une carrière de solistes (enregistrement, coach, défraiement pour les concours, etc.). Le plus souvent (et particulièrement pour les pianistes), l'échec à l'entrée en perfectionnement est interprété comme le signal que les chances de réussite comme soliste sont extrêmement faibles. Cette pianiste s'efforce cependant de passer des concours internationaux, qu'elle prépare et qu'elle finance seule, et où elle échoue durant un an et demi environ. Commence alors pour elle une longue période, douloureuse, où elle fait progressivement le deuil de cette carrière de soliste à laquelle elle aspirait ; elle finit par passer les concours d'enseignement musical et elle enseigne désormais dans une école de musique de Seine-Saint-Denis. Sans être exceptionnel, le parcours difficile de cette pianiste n'est pas le plus fréquent. Les aspirants musiciens se nourrissent en effet des repères qui leur sont proposés au fil de leur parcours pour progressivement prendre la mesure de leurs chances. La « vocation » de soliste, de musicien du rang, d'interprète intermittent ou d'enseignant apparaît alors d'autant plus comme une évidence (qu'elle soit vécue comme un faute-de-mieux ou comme un destin souhaité, c'est selon) qu'elle aura été longuement et imperceptiblement construite au cours des dernières années de formation qui sont aussi, le plus souvent, les premières années d'expérience professionnelle.

CONCLUSION

En faisant de la vocation artistique le résultat d'évidence d'une illumination intime, les représentations indigènes la chassaient du champ de pertinence de l'interrogation des sciences sociales. Les entretiens réalisés avec de jeunes musiciens professionnels et avec leurs enseignants montrent que la vocation n'est ni cet instant spectaculaire où un destin imposerait son tracé à un musicien en devenir, ni ce colloque singulier qu'une monade entreprendrait avec elle-même. La « vocation » est un long processus par lequel un acteur, souvent sans s'en rendre compte, endosse un projet que d'autres parfois définissent pour lui et qui sourd toujours de la composition d'interactions complexes,

informelles et multiples, avec le collectif d'acteurs – enseignants, compagnons de formation, premiers employeurs, parents, etc. – qu'il croise au cours de ses années de formation.

Dire de la vocation qu'elle se construit collectivement ne revient cependant pas, loin de là, à faire du groupe professionnel le garant de l'entrée en son sein. Ce n'est pas le groupe des musiciens qui coopte ses membres en impulsant leur vocation et en définissant leur identité. D'un côté, en effet, les musiciens sont loin d'être les seuls à intervenir dans la fabrique de la vocation musicale : les parents, nous l'avons vu, y jouent un rôle déterminant. Mais lorsque des musiciens interviennent, ce n'est pas en tant qu'ils sont membres d'un groupe constitué qui leur délèguerait l'autorité d'intégrer ses futurs membres. Ici, ce sont des musiciens isolés (souvent des professeurs) qui progressivement font naître chez des praticiens plus jeunes un projet professionnel qu'ils contribuent à modeler dans ses formes et dans ses attendus.

Le cas des musiciens incite par conséquent à se déprendre d'une problématisation trop univoque (et trop évidemment démarquée des « professions établies », médecine ou droit en tête) des relations entre socialisation et construction des groupes professionnels. Ici, la formation joue bien un rôle décisif, mais pas en tant qu'elle serait le symptôme et l'outil de l'auto-contrôle que le groupe exercerait sur lui-même. Elle intervient comme une longue séquence où se distribuent des signaux permettant, progressivement, de connaître son destin et parfois de le faire sien. Cette séquence n'a jamais été saisie, par le groupe, comme un instrument de sa propre régulation. Témoin, la question que nous soulevions pour commencer : celle du contrôle de la démographie musicale. On sait que, dans le schéma canonique des professions établies, la formation est l'instrument *princeps* de régulation de la démographie professionnelle. La formation musicale est contrôlée par les musiciens, mais elle n'est pas un outil de régulation du groupe. Loin de réduire le déséquilibre démographique, elle contribue au contraire à l'accentuer. En effet, les enseignants, nous l'avons vu, participent activement à construire la vocation de leurs étudiants. Ceux-ci, souvent, ne trouvent pas de travail comme interprète, et vont alors grossir le rang des enseignants qui, à leur tour, fabriqueront des vocations individuelles qui peineront à se réaliser sur le marché de l'interprétation, et qui par conséquent viendront nourrir l'offre d'enseignement, etc. Ce mécanisme est au cœur de la définition de la morphologie du groupe des musiciens, et l'épicentre de ce mécanisme – le modelage des vocations musicales – se trouve bien dans le dispositif de formation. Mais

il est très éloigné de ceux qui sont à l'œuvre dans les professions établies, et il ne peut se décrire comme l'une de leurs déclinaisons plus ou moins imparfaites. Pour saisir la dynamique de constitution des groupes professionnels, il est donc nécessaire de porter l'attention sur les mécanismes attachés à la formation ; mais il est tout aussi crucial de conserver à ces mécanismes toute leur hétérogénéité – et l'on verra sans doute, alors, que ceux qui sont à l'œuvre pour les « professions établies » ne constituent qu'un cas très particulier.

Bibliographie

- Coulangéon, P., 2004, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Paris, La documentation française, 350 p.
- François, P., 2005, *Le monde de la musique ancienne. Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica, 232 p.
- François P., 2006, *L'insertion professionnelle des sortants de conservatoire*, Ministère de la Culture, Paris.
- Jovanovic, B., 1979, "Job matching and the Theory of Turnover", *Journal of political economy*, 87 (5), p. 972-990
- Kris, E. et Kurz, O., 1987, *L'image de l'artiste. Légende, mythe, et magie*, Paris, Rivages.
- Mauger, G., 2006, *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Editions du Croquant, Bellecombes-en-Bauges.
- Menger, P.-M., 1989, "Rationalité et incertitude de la vie d'artiste", *Année sociologique*, 39, p. 111-151.
- Menger, P.-M., 1997, *La profession de comédien : formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, La documentation française, 455 p.