

MÉMOIRE

Pour obtenir le Diplôme d'Etat de professeur de musique

Enseignement instrumental, classique à contemporain, spécialité guitare

La condition raciale, sociale et culturelle des professeurs de musique d'ascendance africaine

Présentée par :

Aitua IGELEKE

Soutenue publiquement le 20 juin 2020

MÉMOIRE DIRIGÉE PAR :

Mme BELLENGER Cheree : Professeure des Universités, Université de Rouen

JURY :

Mme BELLENGER Cheree	Professeure des Universités, Université de Rouen
Mme BRIGGEN Justine	Professeure d'enseignement artistique
M. GAUFFRE Mathieu	Directeur du Conservatoire à Rayonnement Départemental de Vannes
Mme JANNER Martine	Professeure des Universités, Université Paris 13

*« La densité de l'Histoire ne détermine aucun de mes actes.
Je suis mon propre fondement.
Et c'est en dépassant la donnée historique, instrumentale,
que j'introduis le cycle de ma liberté. »*

Franz Fanon

Remerciements :

Ma directrice de mémoire, Mme Cheree Bellenger pour sa patience, ses encouragements, et son aide précieuse durant tout le long de ce travail qui fut pour moi un grand défi.

Les membres du jury : Mme Briggen, M. Gauffre et Mme Janner qui, chacun m'ont fait l'honneur d'accepter de lire mon travail en me faisant part de leur sensibilité vis-à-vis de ce sujet.

L'ensemble du personnel du CEFEDM de Normandie pour leur soutien, ainsi que la mise en place de la soutenance des mémoires dans les meilleures conditions possibles en situation de pandémie. Je remercie particulièrement M. Yanik Lefort pour m'avoir encouragé à parler sur ce sujet autant à l'écrit qu'à l'oral.

Merci à Elise Palomares, maîtresse de conférences à l'Université de Rouen, pour son aide dans ma recherche.

Merci à ma famille et mes amis pour leur immense soutien. Je remercie particulièrement Bobby et Yoan pour leur relecture vigilante et indispensable.

Enfin, toute ma reconnaissance à l'ensemble des professeurs qui m'ont accordé leur temps et leur confiance par leur parole.

Sommaire

Introduction.....	7
Cadre théorique.....	10
1 La question raciale, ethnique et sociale.....	10
1.1 La “race” : une question de vocabulaire.....	10
1.2 La question des statistiques.....	13
1.3 Exemples de discriminations envers les personnes racisées.....	14
1.4 La reproduction sociale des personnes racisées.....	16
1.5 Représentation des personnes racisées d’ascendance africaine dans l’imaginaire collectif.....	18
2 La question raciale de la musique.....	22
2.1 Qu’est-ce que la « musique noire » ?.....	22
2.2 Qu’est-ce que la musique blanche ?.....	27
2.3 Entre l’échange et l’appropriation culturelle.....	29
Méthodologie.....	35
1 Une enquête “Récit de vie”.....	35
Résultats.....	41
1 Etre racisé et professeur de musique.....	41
1.1 Un monde de la musique empreint de racisme.....	41
1.2 Impact du racisme dans leurs carrières.....	44
2 Des profils de musiciens noirs.....	49
2.1 Les républicains.....	49

2.2 Les conquérants.....	51
2.3 Les initiés.....	57
3 Les pratiques comme enseignant.....	62
3.1 Culture musicale des enseignants.....	62
3.2 La posture musicale face aux élèves.....	68
3.3 Lutttes contre les discriminations.....	72
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81

Introduction

“Le pronom “je”, si l’on est chercheur, est à proscrire absolument. La personne, l’individu doit s’effacer de manière totale et doit laisser place à l’esprit pur, détaché, désintéressé, désincarné. C’est bien ce dernier point que je souhaite interroger.”(2020, p21) Soumahoro, dans l’introduction de son livre autobiographique *Le Triangle de l’Hexagone*, relate une valeur scientifique au pronom “je”, où elle parle de son expérience de sa condition noire aux États-Unis et en France, notamment en tant qu’universitaire puis chercheuse. Dans ce mémoire, commencer l’introduction sans parler de ma propre histoire me paraît également impossible. C’est pourquoi, dans une démarche réflexive, et pour tendre à l’objectivité, je m’introduis moi-même et introduis le contexte dans lequel m’est venue l’idée de réaliser ce mémoire.

Dans le cadre de ma formation au Diplôme d’Etat de l’enseignement artistique dans la musique, j’ai voulu monter un projet artistique qui me tenait à cœur : jouer sur scène de la musique classique de compositeurs d’ascendance africaine dans l’Histoire de la musique. En découvrant ces compositeurs, comme le Chevalier de Saint-Georges ou Samuel Coleridge-Taylor pour ne citer qu’eux, j’ai été interpellée par leur musique, de même que par la notoriété qu’ils ont obtenue à leur époque, mais surtout par l’oubli dans lequel ils sont tombés malgré cette notoriété. Aussi, découvrir tous ces compositeurs m’a également permis de me découvrir moi-même en tant que personne noire, le conditionnement auquel j’ai moi-même été soumise : *“il n’existe pas de compositeurs noirs dans l’Histoire de la musique classique”*, me disais-je. Si j’ai fait le glissement de “compositeurs d’ascendance africaine” à “compositeurs noirs”, c’est parce qu’ils ont été, au moins un moment de leur vie, confrontés à la condition noire. Il me paraissait donc aller de soi qu’interpréter leurs œuvres ne pouvait se faire sans raconter leur histoire singulière. Restait à savoir de quelle manière elle pouvait être abordée. En effet, je me suis posée la question : est-il possible d’être pédagogue à travers un concert dont le thème est intimement lié à l’esclavage, la colonisation, ou encore au panafricanisme ? Après avoir réalisé ce projet mêlant Concert et Conférence,

nommé *AfroClassical*¹, le succès ainsi que les retours positifs que j'ai obtenu à travers cet événement, notamment de la part des élèves du conservatoire, m'ont permis de comprendre à quel point ce projet pouvait être d'intérêt général, et que le conditionnement auquel j'ai été soumise ne m'est pas propre. En tant que professeure, je souhaite également discuter avec mes élèves de ces histoires et qu'ils puissent aussi se l'approprier en tant qu'artiste amateur que ce soit dans l'interprétation, dans l'arrangement, ou dans la création. C'est pourquoi, l'idée de rencontrer des professeurs de musique d'ascendance africaine est quelque part la suite de ce projet artistique, cette fois-ci d'un point de vue sociologique.

*“La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion”*². À travers la Constitution, la République Française se veut universaliste. Ainsi les statistiques ethniques sont interdites en France et considérées comme potentiellement dangereuses compte tenu de leur utilisation à caractère antisémite lors de la seconde guerre mondiale. Aujourd'hui, de nombreux cas en France de discriminations racistes se référant à l'ethnie, la couleur ou la religion, permettent d'affirmer que l'universalisme n'est pas encore atteint au sein de la société. Des actions associatives permettent néanmoins de lutter contre les discriminations. Toutefois, ces discriminations sont-elles l'unique blocage à une égalité ? La perception que j'avais de la couleur des compositeurs de musique classique ne peut uniquement s'expliquer en se fondant sur la seule notion de *discrimination*. La question de la représentation se pose également. Qu'est-ce qui fait qu'il est possible ou non de croire en l'existence d'artistes ou de professeurs noirs dans la musique classique ? Une affiliation entre musique classique et musique blanche se fait-elle de manière intuitive ? Et entre le jazz et la musique noire ? Si l'universalisme ne peut être favorable à cette dichotomie, nous verrons qu'elle existe néanmoins et qu'elle s'explique par l'histoire occidentale d'un point de vue colonial et esclavagiste dont des empreintes sont encore présentes aujourd'hui. De la même manière, si les inégalités sociales peuvent influencer le rapport aux discriminations et aux perceptions raciales et ethniques, qu'en est-il de la perception vis à vis de la musique ? Si les hiérarchies existent entre la musique dominante et la

¹ *Afro-Classical* : Concert-Conférence sur la musique classique et afrodescendance
<https://youtu.be/jqRzZDMXTuk>

² Article 1 de la Constitution révisité de 1958.

musique populaire³, nous verrons également qu'à l'intérieur même de ces catégories, dites dominantes ou populaires, une hiérarchie se met en place.

Au sein du monde professionnel de la culture, la Charte pour l'éducation artistique et culturelle (EAC) de 2018 a été rédigée dans un but de démocratisation universelle de l'art avec la volonté que l'ensemble des acteurs (enseignants, directeurs, collectivités...) accordent leur action autour de 10 principes.⁴ En cela, cette Charte fait écho à la Constitution et aux valeurs universelles. Voici les 2 principes qui m'ont interpellée en tant qu'enseignante :

“L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université”. Tel est le premier principe de la Charte pour l'éducation artistique et culturelle de 2018. En cela, l'EAC a une volonté universaliste d'une accession à la culture pour tous, quelque soit sa condition sociale ou raciale. Quels sont les moyens pour vérifier cette accessibilité ? Est-il observable d'un point de vue social ? D'un point de vue racial ? Quelle est la perception des professeurs de musique racisés au sujet de cette accessibilité, les concernant et concernant leurs élèves ?

“L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales”. Tel est le troisième principe de la Charte. En cela, l'EAC souhaite développer toutes les cultures sans hiérarchisation. De quelle culture parle-t-on lorsque l'on dit “contemporaine”, “populaire” et “savante” ? Toutes les cultures se valent-elles du point de vue de la société ? Quels seraient les moyens mis en œuvre par les enseignants ? Et comment les enseignants se servent-ils de leur propre culture en tant que vecteur de transmission du savoir ?

Je souhaite voir comment des professeurs de musique d'ascendance africaine répondent aux principes de la Charte EAC sachant leur condition sociale, ethno-raciale et culturelle.

³ [BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude], Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, éd.de Minuit, 1964

⁴ [Ministère de la culture] : Charte pour l'éducation artistique et culturelle, Ministère de la culture, 2018.

Cadre théorique

1 La question raciale, ethnique et sociale

La Charte EAC (2018) affiche une volonté de l'accès à la culture pour tous via son 1^{er} principe. Toutefois, les discriminations que subissent les personnes racisées peuvent être un frein à cet accès. Avant de développer les différentes discriminations raciales, ethniques, sociales, ainsi que la question identitaire, il est nécessaire d'expliquer les concepts de ces termes ayant pour origine la notion de "race".

1.1 La "race" : une question de vocabulaire

Parler de "condition raciale" serait admettre indirectement qu'il existe des "races". Cette notion n'a pourtant aucune validité scientifique. Peut-on vraiment considérer des groupes racisés comprenant des personnes noires, arabes, musulmanes ou juives comme des groupes homogènes ? Historiquement, ces catégories artificielles rangées sous l'égide de la notion de "race" furent principalement utilisées dans le but d'inférioriser les individus issus de cette classification tout en mettant en valeur la "race blanche". Labelle (2006) a résumé les différentes idéologies racistes dans l'*Etude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*. »⁵.

Aux États-Unis, la notion de "race" est présente dans les sciences sociales, mais également dans l'ensemble des discours politiques, juridiques, et médiatiques. Elle a en effet été transformée en outil de lutte contre les discriminations car utilisée en tant qu'outil de réflexion sur la construction sociale, et non pas en tant que "nature".

En France, cette notion déclenche de vifs débats. En 2018, le Parlement a voté pour la suppression du mot "race" dans la Constitution. Le journal *Le Monde* résume la problématique : "*Paradoxalement, en interdisant la « distinction selon la race », la Constitution pouvait en creux légitimer l'opinion selon laquelle il existe des races alors que la science ne reconnaît qu'une seule espèce humaine.*"⁶ Cette notion est par

⁵ [LABELLE Michelle]: *Un Lexique du racisme : Etude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*, UNESCO et CRIEC, 2006

⁶ L'assemblée supprime dans la constitution le mot race et interdit la distinction de sexe - à noter qu'aucun amendement n'a été effectué, ce qui explique l présence du mot « race » encore aujourd'hui. Disponible sur <https://www.lemonde.fr/politique/article/2018/07/12/l-assemblee-supprime-dans-la->

conséquent interprétée plus d'un point de vue biologique et non d'un point de vue social. Il serait en somme raciste de parler de "race". Dans *Le Triangle de l'Hexagone*, Soumahoro, aujourd'hui Maître de Conférence dans le département de langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes de l'université de Tours, parle de son expérience en tant qu'étudiante noire quant à l'utilisation des mots comme "race", "noir", ainsi que des expressions comme "nationalisme noir" et "identité noire" dans ses travaux de recherche, ayant valu l'invalidation de l'un de ses mémoires :

*"Pourquoi ne pas, justement, étudier cette identité raciale transnationale ? C'est-à-dire, explorer ce qui historiquement peut faire le lien entre ces populations, mais, en outre, ce qui ne fait pas lien ? Oui, je m'intéressais aux Amériques noires également parce que j'étais noire, mais non uniquement pour cette raison. Au-delà de la dimension identitaire, les questions d'ordre intellectuel, voire philosophique liées à cette catégorisation noire, de même que l'immense étendue de la réflexion menée depuis des siècles autour de ces thématiques m'attiraient tout autant. Enfin, je me savais pertinemment différente des Noirs américains que je désirais étudier. Entre ces derniers et moi-même existait un lien historique, non un lien personnel."*⁷

Entre la Thèse de Soumahoro paru en 2008 et aujourd'hui, de nombreux chercheurs français comme Ndiaye, Eric et Didier Fassin, ou Palomares utilisent différents adjectifs ou expressions dont leur origine commune est la notion de "race" : "racisé", "noir", "question raciale", "condition noire", etc. Si ces termes font aujourd'hui toujours débat dans la sphère médiatique, ils sont au contraire, dans les sciences sociales, de plus en plus vues comme nécessaires pour parler des caractéristiques sociales des discriminations fondées sur cette notion, que ce soit d'un point de vue individuel ou systémique. Ces discriminations liées au nom de famille, à la culture d'origine ou à la couleur de peau, prennent racine sur un processus historique où ces groupes raciaux, comme le groupe "noirs", ont été créés. De même, des chercheurs utilisant le terme "personne issue de l'immigration" se retrouvent à utiliser en plus d'autres termes comme "ethno-racial" car le statut d'immigré ou enfant d'immigré ne peut expliquer à lui seul toutes les formes de discrimination. C'est pourquoi la question raciale, c'est-à-dire s'intéresser à ce qui fait qu'une personne apparaît comme

[constitution-le-mot-race-et-interdit-la-distinction-de-sexe_5330615_823448.html](https://www.les-mathematiques.net/forum/constitution-le-mot-race-et-interdit-la-distinction-de-sexe_5330615_823448.html)

⁷ [SOUMAHORO Maboula] : *Le Triangle de l'Hexagone : Réflexions sur une identité noire*, La Découverte, 2020, page 78

appartenant à une “race” déterminée, autrement dit être racisé, n’est pas moins importante que la question de l’immigration.

Ndiaye s’est intéressée exclusivement à *La condition noire* (2008), c’est-à-dire des personnes “*en partage d’être considérées comme noires à un moment donné et dans une société donnée.*”⁸ Lors de mon enquête sur les professeurs de musique d’ascendance africaine, bien qu’une majorité indique s’être sentie perçue comme noire, ce n’est pas le cas de tous. C’est pourquoi je préfère parler de la condition raciale ou ethno-raciale, c’est-à-dire des personnes racisées, ayant en commun d’être considérées comme non blanches, éventuellement avec une culture non blanche propre à chacun d’entre eux. Être considéré comme non blanc n’est pas seulement une question de couleur de peau, car de la même manière qu’il existe socialement des groupes “noirs” ou “arabes”, le groupe “blanc” est également une construction sociale qui évolue au cours de l’histoire comme le relate Didier Fassin :

*“Le constat vaut d’ailleurs pour les Blancs tout autant et l’on sait notamment qu’aux États-Unis les Italiens et même les Irlandais n’étaient initialement pas « rangés » parmi les Blancs, cependant qu’au début du XX^e siècle des Asiatiques et des Indiens se sont vus « rétrogradés » parmi les non-Blancs à la suite d’un jugement de la Cour suprême. Les mots ne disent donc pas ce qu’on croit qu’ils disent : ce n’est que dans leur écart à la réalité que le monde social devient intelligible.”*⁹

Nous verrons plus loin que cette construction sociale sur les personnes s’est également produite dans la musique, notamment la “musique noire”. On se focalisera notamment plus précisément sur les personnes noires qui y sont associées, comme par exemple aux États-Unis et la catégorie musicale “race music” dans la première moitié du 20^e siècle¹⁰.

Aussi, nous verrons lors des entretiens que les enquêtés, bien qu’ils et elles relatent tous une expérience de la question raciale, ne se définissent pas tous nécessairement de ce point de vue.

⁸ [NDIAYE Pap] : *La condition noire, Essai sur une minorité française*, Folio actuel, 2008, Ch 1 p 45

⁹ [SASSIN Didier] : *De la question sociale à la question raciale ?*, La Découverte : « Cahiers libres », Chapitre 1, p22

¹⁰ [G. ROY William] : « *Race records* » and « *hillbilly music* » : *institutional origins of racial categories in the American commercial recording industry*, Elsevier, 2004.

1.2 La question des statistiques

Aux États-Unis, il est possible d'avoir des données très précises sur les discriminations subies par les personnes racisées. En France, il est plus compliqué d'avoir ces données. En effet, l'existence de telles statistiques ethniques ou raciales font encore débat en France jusqu'à aujourd'hui¹¹. Depuis 2007, le Conseil Constitutionnel¹² autorise de manière limitée les statistiques sur les origines des personnes, en parlant d'immigration de première et seconde génération. L'enquête Trajectoires et Origines (TeO) menée par l'Ined et l'Insee en 2009 propose une enquête statistique classant les personnes dans les catégories suivantes :

- personnes immigrées (personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France),
- personnes avec au moins un parent immigré,
- population majoritaire¹³.

Sont considérés comme immigrés les étrangers originaires des pays Européens (hors France), Africains, Asiatiques, mais également des Départements d'Outre-Mer (DOM) de France. En effet, selon l'INED : « *la migration, bien que s'effectuant dans l'espace national, suscite une expérience en partie comparable à celle des immigrés.* »¹⁴

TeO prend en compte la question raciale dans certains contextes, comme par exemple l'analyse de Dumitru (2015) sur les conversations portant sur la question des origines "D'où venez-vous ?"¹⁵. Cette question peut être posée de façon tout à fait

¹¹ France Culture : *Faut-il autoriser les statistiques ethniques ?* Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/la-question-du-jour/faut-il-autoriser-les-statistiques-ethniques>

¹² [Décision n° 2007-557 DC du 15 novembre 2007] : *Loi relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile.*

¹³ Ensemble des Français qui ne sont ni immigrés ni issus de parents immigrés ou de personnes nées dans les DOM. Ce groupe comprend les Français nés à l'étranger et leurs enfants, notamment les rapatriés de l'empire colonial, ainsi que leurs enfants nés en France métropolitaine. Les petits-enfants d'immigrés sont également inclus.

¹⁴ [Trajectoires et Origines]: *Enquête sur la diversité des populations en France*, INSEE – INED, Octobre 2010, Ch 1, p12.

¹⁵ [DUMITRU Speranta]: *De quelle origine êtes-vous ? Banalisation du nationalisme méthodologique*, Terrains / Théories, 3 : Identité des catégorisations sociales, 2015

"bienveillante" autant qu'elle peut être perçue par son destinataire comme "impolie", "indiscrette" voire comme une "agression" : « *Le caractère autoritaire de l'échange est mentionné par certains enquêtés qui indiquent explicitement que leur couleur de peau rend l'échange obligatoire (« je dois répondre »), tandis que d'autres répondent de façon plus ou moins agressive selon le contexte* » (p8). Ce qu'elle n'explique pas, c'est la proportion non négligeable de personnes issues de la population majoritaire (33%) qui reçoivent cette question sur les origines. Dimitru émet des hypothèses dont celle de l'apparence, c'est-à-dire que certaines personnes peuvent faire partie du groupe racisé. Ainsi la seule catégorisation "personne immigrée" ne peut pas rendre compte cette situation.

Par la suite, en fonction de l'origine de l'étude (française ou américaine), ainsi que du contexte, nous parlerons soit de personne issue de l'immigration, soit de personne racisée.

1.3 Exemples de discriminations envers les personnes racisées

Nous présentons ici 3 études dont une américaine :

- Une étude sur la perception des discriminations,
- Une étude sur les discriminations dans l'accès au logement,
- Une étude sur les micro-agressions faite aux États-Unis.

De façon générale, Brimaum, Safi et Simon (2012) montre en France un écart entre le nombre de personnes déclarant avoir été discriminées (1^{re} catégorie), et le nombre de personnes déclarant avoir été témoin d'une discrimination (2^e catégorie).¹⁶

Nous avons par exemple pour les personnes issues de parents immigrés :

- 39 % dans la 1^{re} catégorie, et 47 % dans la 2^e catégorie pour les DOM,
- 38 % dans la 1^{re} catégorie, et 50 % dans la 2^e catégorie pour le Maghreb,
- 49 % dans la 1^{re} catégorie, et 57 % dans la 2^e catégorie pour l'Afrique Sub-Saharienne.

¹⁶ [BRINBAUM Yael, SAFI Mirna, SIMON Patrick] : *Les discriminations en France : entre perception et expérience*, document de travail n°183, INSEE – INED, 2012.

Cet écart proviendrait de la subjectivité des répondant qui en sous-estiment le phénomène. De plus, l'expérience discriminatoire chez les parents de ces personnes est perçue comme plus élevée que leur propre expérience. L'enquête fait aussi état d'un écart de perception concernant les discriminations en fonction du statut social.

D'un point de vue résidentiel, Pan Ké Shon (2011) démontre qu'il existe une discrimination directe au logement plus élevée que celle relevée par la HALDE. Celle-ci serait basé sur des raisons ethno-raciales, plus particulièrement chez les personnes immigrées d'Afrique¹⁷. Ces personnes ont par conséquent moins de choix de logement que les personnes non immigrées et/ou blanches. Or la position sociale dans la société française dépend également du lieu d'habitation. Une mobilité sociale négative risque d'impacter négativement les personnes racisées. La combinaison de la discrimination et la sélection ségréguée des logements HLM chez les personnes d'origine africaine et turque renforcerait la ségrégation dans certains quartiers. La ségrégation perçue la plus élevée est dans les zones urbaines sensibles (ou quartiers prioritaires). Cette ségrégation perçue peut renforcer les préjugés envers ces personnes racisées.

S'agissant du monde professionnel, je me suis interrogée sur le concept de la micro-agression, c'est à dire un ensemble de discriminations plus ou moins subtiles répétées au sein d'un lieu social. Aux États-Unis, Constantine, Smith, Redington et Owens (2008) étudient les micro-agressions envers des personnes noires travaillant dans le conseil et l'aide psychologique dans le milieu universitaire¹⁸. Plusieurs points ont été soulevés concernant leur situation en tant que personnes noires, notamment la perception alternante entre une invisibilité (le personnel ne prend pas en compte leur présence) et une hypervisibilité (le personnel prend en compte leur présence par rapport à leur apparence) en fonction du contexte. Les sujets de l'étude sont également nombreux à ressentir une remise en question de leurs compétences et/ou de leurs qualifications. Cela se traduit par exemple par le non-respect des codes hiérarchiques et/ou sociaux comme le fait d'être appelé par exemple par leurs prénoms au lieu de leur titre "docteur" ou "professeur"). D'autres points ont été soulevés comme le manque

¹⁷ [PAN KE SHON Jean-Louis, INED, SCODELLARO Claire] : *Discrimination au logement et ségrégation ethno-raciale en France*, document de travail n°171, INSEE – INED, 2011.

¹⁸ [CONSTANTINE Madonna G., SMITH Laura, REDINGTON Rebecca M., OWENS Delila] : *Racial Microaggressions Against Black Counseling and Counseling Psychology Faculty: A Central Challenge in the Multicultural Counseling Movement*, Journal of Counseling & Development Volume 86, 2008.

d'insertion ou de formation, le manque de valorisation de leur travail, le doute concernant la nature de la discrimination entre le genre et la race (notamment pour les femmes), et la question d'apparence (vêtements, coiffure, manière de s'exprimer...). Pour faire face aux micro-agressions, les sujets ont recours à différentes stratégies, dont la plus commune est le soutien de leurs collègues et proches.

Selon l'étude: "*Cumulative acts of subtle racism experienced by Black faculty from other faculty colleagues and staff members can lead to emotional pain, disillusionment, self-doubt, and self-blame*".¹⁹ L'ensemble des discriminations perçues pourraient par conséquent être un frein à l'accès à la culture. Aujourd'hui, les études d'un point de vue culturel sont surtout liées à la question sociale. Nous verrons par la suite les liens entre la question ethno- raciale et la question sociale.

1.4 La reproduction sociale des personnes racisées

D'après les enquêtes PISA (OCDE, 2006), les « *élèves immigrés* » redoublent deux fois plus que les « *élèves natifs* »²⁰. Avec de tels chiffres, le glissement vers l'idée de l'élève racisé destiné à l'échec persiste dans les débats médiatiques quelle que soit son origine sociale. Pourtant, l'impact de l'origine sociale chez les élèves est tout aussi important : il ne peut être occulté pour expliquer les problématiques liées à la difficulté scolaire parmi ces élèves. En effet, Bourdieu et Passeron (1964) ont montré que l'école reproduit les inégalités : les élèves issus de milieux aisés réussissent mieux que les élèves issus de milieux moins favorisés comme les ouvriers, notamment grâce au capital culturel acquis par leurs familles²¹.

Brimbaum et Primon (2013) montrent que la réussite des élèves issus de l'immigration dépend fortement de la situation sociale de la famille, mais également

¹⁹ Traduit de l'anglais : « Ces actes de racisme subtils cumulés que les professeurs noirs ont pu subir de leurs collègues et membres du personnel peuvent les amener vers une douleur émotionnel, une désillusion, des doutes sur eux-mêmes et une auto-critique négative » page 353 (CONSTANTINE, SMITH, 2008)

²⁰ [OCDE] : *Where immigrants students succeed : A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, 2006

²¹ [BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude], *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, éd.de Minuit, 1964

qu'ils sont soumis à des sentiments d'injustice scolaire liés à des motifs ethniques ou raciaux²².

Alessandro Bergamaschi (2016) prend en compte cette association, avec les études disponibles, notant plusieurs points et hypothèses chez les élèves issus de l'immigration²³ :

- À milieu social comparable, les élèves réussissent aussi bien que les élèves français d'origine. Cela peut être qualifié de "réussite paradoxale" liés aux fortes aspirations scolaires des familles.
- Une orientation vers une filière ne correspondant pas à l'ambition de l'élève peut être un facteur de décrochage scolaire lorsqu'il subit ce phénomène comme un préjudice.
- L'école renforcerait des préjugés racistes conduisant à la stigmatisation et l'exclusion de ces élèves.

Pour évoquer plus spécifiquement les personnes noires, Massouma Sylla (2015) s'est intéressée aux élèves originaires de l'Afrique Sub-Saharienne, afin « *d'invalider la thèse du déterminisme de l'origine comme cause des difficultés scolaires rencontrées par ces enfants et réfuter l'idée du sens commun qui renferme les enfants d'immigrés dans un inéluctable destin d'échec scolaire.* »²⁴. L'étude a été menée auprès de familles dont le capital culturel scolaire est a priori faible compte tenu de leurs origines sociales et culturelles. Elle montre que l'identité subie par les élèves perçus comme étrangers ou noirs, à l'intérieur de la famille ou dans les interactions sociales à l'école, a un impact dans leur parcours. Ces élèves procèdent à une inversion du stigmate par leur volonté de réussir dans leurs études, leur permettant de revendiquer leur identité noire ou ethnique en tant que fierté, et leur permettant également de se sentir acceptés en tant que Français.

²² [BRINBAUM Yaël, PRIMON Jean-Luc], *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*, Economie et Statistique N°464-465-466, 2013

²³ [BERGAMASCHI Alessandro], *Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France*, Les dossiers des sciences de l'éducation - Le travail collectif des enseignants N°35, 2016

²⁴ [SYLLA Massouma], *A l'école de l'ethnicité : la réussite scolaire atypique des enfants français d'origine africaine subsaharienne*, L'Harmattan | « Le sujet dans la cité », 2015/2 N°6, p208

L'ensemble de ces études illustrent le rôle important de l'origine sociale et du capital culturel des élèves racisés ou issus de l'immigration. La question raciale reste importante dans la mesure où ces élèves peuvent subir à l'école, en plus de la violence symbolique sociale, une violence ethno-raciale liée au sentiment d'injustice. Lorsqu'aucun capital n'est associé aux élèves racisés, l'échec scolaire est plus probable.

Toutefois, le cumul des discriminations et du statut social ne peuvent à elles seules illustrer l'image que peut se faire une personne racisée concernant son propre accès à un domaine. La représentation et l'identification peuvent donner des éléments de réponses.

1.5 Représentation des personnes racisées d'ascendance africaine dans l'imaginaire collectif

La question de la représentation des personnes racisées peut se poser autant du point de vue de l'éducation que du point de vue de la culture. Dans l'éducation, je pose le sujet d'un point de vue historique, c'est-à-dire de quelle manière la narration du continent Africain, en particulier au moment de l'esclavage, est faite dans les cours d'histoire. Dans la culture, je pose le sujet d'un point de vue actuel, sur les rôles ou la représentation des personnes racisées dans le cinéma ou encore la musique.

L'esclavage dans les cours d'histoire à l'école

La loi Taubira de 2001 a permis en France de donner à l'esclavage le statut de crime contre l'humanité²⁵. Cette loi a imposé aux programmes scolaires d'aborder la traite négrière et l'esclavage à l'école primaire, au collège et au lycée. Un rapport sur la place de cette histoire dans les écoles est publié en 2011 par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) afin de déterminer l'impact de la loi dans les écoles²⁶. La majorité des manuels d'histoire de l'école primaire aborde l'esclavage, mais leurs acteurs ne sont pas mentionnés de la même manière. En effet, les africains n'étaient

²⁵ [Loi n°2001-434 du 21 mai 2001] tendant à la reconnaissance de la traite de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité.

²⁶ [Institut national de recherche pédagogique] : *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leur abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Rapport de recherche 2006-2010, 2011.

nommés qu'en fonction de leur tragédie : ils étaient présentés d'une part comme des esclaves et déshumanisés, ou d'autre part comme des négriers africains considérés comme naïfs. On omettait donc que la traite négrière n'est pas uniquement issue des ventes mais également de captures. Aucun des actes de résistance des esclaves, comme la lutte pour l'indépendance d'Haïti, ne sont abordés. Or, c'est à cette occasion que l'on recourt aux termes « blancs » et « noirs » dans les dits manuels et que les élèves ont l'occasion de se sentir concernés par l'un des deux groupes. Une observation de terrain a d'ailleurs été réalisée dans le cadre de ce rapport²⁷ : si les élèves « blancs »²⁸ retiennent des séances de cours la volonté de ne pas répéter la situation de dominants de leurs « ancêtres », les élèves « non blancs » ressortent avec un questionnement sur l'absence de révolte de la part des esclaves. Ces élèves, n'ayant pas l'information des révoltes, ne perçoivent leurs « ancêtres » qu'en position de « victime ».

Le rapport n'indique par contre pas la place accordée dans le temps scolaire à ce volet historique dans l'enseignement, sachant que certains programmes peuvent être mis de côté pour des questions de temps. Il est donc compliqué de dire avec certitude si les élèves reçoivent les connaissances sur l'esclavage en particulier. Toutefois, à la vue des manuels scolaires, ainsi qu'à la vue des études menées dans certaines écoles, l'histoire complexe des personnes noires, quelles que soient leurs origines, n'est que partiellement prise en compte dans l'enseignement. L'origine de ces personnes n'est donc vue que sous l'angle de la défaite. Sylla (2015) relate en effet le témoignage d'un élève se plaignant du manque de représentation de personnalités noires impactantes. Il regrettait de ne se souvenir que de personnes noires en tant qu'esclaves. (p213)

La présence des personnes racisées dans la culture

En France, la Charte EAC de 2018 stipule en premier lieu que « *l'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous* », et en dernier lieu que le développement de cette éducation « *doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et*

²⁷ Observation d'une pratique de classe en RAR, dans l'Essonne (91) p128.

²⁸ Les élèves blancs et noirs s'auto identifient eux-mêmes suite aux cours.

d'encourager les démarches innovantes »²⁹. Toutefois, au sein du Ministère de la Culture, il existe très peu ou pas d'études sur la question raciale ou ethnique, principalement à cause de l'interdiction des statistiques. Il est par conséquent compliqué de cerner l'impact des actions de démocratisation à la culture dans ces conditions.

Au cinéma, des personnalités noires ont entrepris quelques actions. Chalaye (2013) souligne la difficulté de l'insertion des personnes noires dans l'art en rassemblant des témoignages de discriminations³⁰. Dans l'audiovisuel, nous avons par exemple en 2000 l'intervention à la 25^e cérémonie des Césars du metteur en scène Luc Saint-Eloy et de la romancière Calixthe Beyala, dénonçant l'invisibilisation générale des personnes noires dans l'ensemble des écrans français. Dix-huit ans plus tard, c'est un collectif de seize actrices françaises noires à l'initiative d'Aïssa Maïga qui témoignent dans le livre "*Noir n'est pas mon métier*" de l'attribution de leurs rôles, correspondant uniquement aux stéréotypes des femmes noires que ce soit dans leurs fonctions (ex : prostituée ou femme de ménage) ou dans le caractère du personnage (ex : mère toujours en colère, ou rôle « sauvage »). Ces actrices témoignent également leur impossibilité, lors des castings, à postuler à des rôles où le stéréotype lié à la condition noire n'est pas mentionné comme par exemple des avocats, ou des professeurs au conservatoire.

Dans l'étude "*Des jeunes « univores » ? Musique, ethnicité et (il)légitimité culturelle dans l'East-End londonien et en Seine-Saint-Denis*", Voisin (2013) montre l'importance de la représentation par l'identification du public aux personnages ou au contexte musical³¹. L'un des enquêtés explique par exemple une plus forte identification envers les séries comme *Le prince de Bel Air*, notamment compte tenu de l'importance des personnages non blancs et du quotidien de ces personnages. Il y aurait donc un problème double dans le cinéma français : la difficulté pour les personnes noires d'accéder à des rôles "réservés aux blancs", et la possible difficulté du public non blanc de s'identifier à des personnages uniformément joués par des personnes blanches.

²⁹ [Ministère de la culture] : *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*, 2018 : principes 1 et 10.

³⁰ [CHALAYE Sylvie], *Artiste noir en France au XXI^e siècle : paradoxe et utopie*, *Africultures* 2013/2 N°92-93, pages 8 à 11, 2013.

³¹ [VOISIN Agathe] : *Des jeunes « univores » ? Musique, ethnicité et (il)légitimité culturelle dans l'East-End londonien et en Seine-Saint-Denis*, *La Découverte | "Recherches"*, pages 113 à 126, 2013.

De même, il n'existe pas à ce jour d'études sur la question raciale au conservatoire et dans la musique de manière générale. La question du sexe de la personne est par contre étudiée. Dans la musique classique par exemple, le paravent dans les concours d'orchestre a été introduit à partir des années 1970 suite à la revendication des féministes pour une meilleure égalité d'accès aux orchestres entre les hommes et les femmes, à la base majoritairement masculin³². Dans la mesure où le paravent permet de masquer le ou la candidat lors de l'audition, le paravent pourrait également lever les discriminations liées à l'origine ethnique ou la couleur de peau, l'âge, ou encore le handicap. Si les orchestres militaires l'utilisent de bout en bout, les orchestres civils le retirent pour la plupart lors du 2^e tour, et au plus tard lors du 3^e et dernier tour. Il n'est donc pas possible de mesurer réellement l'impact du paravent dans le recrutement des interprètes. Aux États-Unis, le paravent, utilisé de bout en bout, a permis d'augmenter le taux de recrutement de femmes de 30 % dans les orchestres³³ : de 1978 à 2014, le pourcentage de femmes dans les orchestres passent en effet de 38 % à 48 % avec une quasi-parité hommes-femmes³⁴. Concernant la question raciale, il n'est pas ou difficilement possible de mesurer l'impact du paravent, car la « race » ou l'origine ethnique des candidats ne sont pas connues. La proportion de personnes non blanches dans les orchestres est par contre connue d'après un rapport sur la diversité de genre et ethnico-raciale de 2016 (Doeser). En 2014, les personnes non blanches ne représentent que 13% dans les orchestres, et parmi les personnes non blanches, 68% sont des personnes asiatiques, contre 19% de personnes latino ou hispaniques et 13% de personnes noires. Si la proportion des personnes asiatiques a augmenté entre 2002 et 2014, elle est restée quasi-identique pour les personnes latino ou hispaniques et les personnes noires. Le paravent étant présent lors des concours, il est compliqué d'émettre l'hypothèse résultant d'une discrimination envers les personnes non blanches. Elle pourrait s'expliquer d'un point de vue social ou de préjugés éventuels liés à la pratique dite blanche de la musique classique.

³² [HATZIPETROU- ANDRONIKOU Reguina, NOE Chiara, PERIVIER Hélène, RAVET Hyacinthe] : *Ecouter sans voir - L'impact du paravent sur le recrutement des musicien-ne-s des orchestres de Paris et d'Ile-de-France*, GID-ARDIS, 2015

³³ [GOLDIN Claudia, ROUSE Cecilia] : *Orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians*, American Economic Association, Vol 90 No 4, pages 715 à 741, Septembre 2000

³⁴ [DOESER James] : *Racial / Ethnic and Gender Diversity in the Orchestra Field*, League of American Orchestras, Septembre 2016

2 La question raciale de la musique

La Charte EAC (2018) affiche une volonté de développer toutes les cultures d'un point de vue universel via le 3^e principe. Bourdieu et Passeron (1964) expliquent d'un point de vue social la hiérarchisation entre les cultures dites dominantes et les cultures dites populaires. Je développe ici une autre hiérarchisation, cette fois-ci d'un point de vue racial.

2.1 Qu'est-ce que la « musique noire » ?

Historiquement : du point de vue de personnes blanches

Les artistes noirs sont par défaut associés à la musique noire. Et il est commun de parler de «Musique Noire» pour désigner la musique dont le genre musical est majoritairement joué par des artistes africains ou afro-descendants. Pour définir et l'expliquer à l'écrit, les chercheurs divergent pour donner une vraie définition. Philippe Tagg publie en 1987 une lettre ouverte sur les musiques « noires », « afro-américaines » et « européennes », remettant en cause la distinction entre « la musique noire », et celle qui est indirectement nommée « musique blanche ». Dans cette lettre, il souhaite principalement se questionner en tant que personne blanche : *“Remettre en question des termes si largement acceptés que « musique européenne », « afro-américaine » ou « musique noire » m'amène à éprouver un certain malaise. Initialement, le fait même de considérer sérieusement mon scepticisme provoquait l'envoi, de messages clignotants sur le moniteur de mon cerveau, vu le fardeau de culpabilité que porte l'homme blanc : ;ERREUR – PENSEE RACISTE!* ³⁵. C'est donc sous l'angle de cette culpabilité que je souhaite tout d'abord développer ce terme « musique noire ».

Nous retrouvons épistémologiquement le terme musique noire, ou musique nègre, lors de la période coloniale, utilisé notamment par des anthropologues.

En France, la culture noire est consommée par les blancs, sous condition que cette culture respecte les stéréotypes du regard blanc surtout sur le plan scénique :

³⁵ [TAGG Philippe]: *Lettre ouverte sur les musiques « noires », « afro-américaines » et « européennes »*, Volume!, n°6 : 1-2, 15 Octobre 2008.

l'imagerie esclavagiste ou coloniale. Lors des périodes esclavagiste et coloniale, le discours des blancs sur les pratiques musicales aux Antilles fut principalement axé sur leur infériorisation par rapport aux pratiques européennes, telle que démontré par Cyrille (2014). En effet, si "on dépeint un Nègre assis à califourchon sur tambour comme un gnome éperonnant une goule", on mettait de la hauteur sur la musique et danse européenne d'un "raffinement exquis, inventée par les grâces et que les grâces seules peuvent reproduire".³⁶ Par ailleurs, l'utilisation par les personnes noires des danses européennes comme les contredanses et quadrilles fut vue comme un affront par les européens. Elle était par ailleurs l'une des formes de résistances non violente envers les colons. En France métropolitaine au 20e siècle, c'est également la déshumanisation (voire animalisation ou sauvagerie), l'érotisme (nudité), les déguisements exotiques (bananes, feuilles etc.) qui correspondent à l'imaginaire colonial qui ont été accolés aux artistes noirs. Le théâtre *La revue Nègre* produite en 1925 est un exemple de transformation d'un spectacle afro-américain dont la musique était essentiellement le blues, vers un spectacle de type « africain » afin de séduire le public français selon leur vision à l'époque³⁷. De même, la pièce *Les Mille et une nuits* produite en 1923 combine les stéréotypes exotiques asiatiques, sud-américains, et africains, fait pour divertir, faire rire, tout en rendant le spectacle érotique³⁸.

Le monde de la musique classique française s'intéresse également à la musique afro-américaine au 20e siècle. De nombreux compositeurs tels que Francis Poulenc, Darius Milhaud ou Claude Debussy se sont inspirés de la musique afro-américaine, d'une part par certains titres évocateurs comme «Rhapsodie Nègre» (1917 par Poulenc) ou « Le Petit Nègre, cakewalk pour piano » (1909 par Debussy), et d'autre part par leur style empruntant au rag-time³⁹. Toutefois, peu d'études ont été faites sur le regard que portaient ces musiciens. Denis-Constant Martin (2001) recense depuis l'arrivée du

³⁶ [CYRILLE Dominique] : *Quadrilles, Gwoka, Bèlé : Musique, danse et résistance en Guadeloupe et en Martinique*, Africultures, 2014/2 N°98, pages 116 à 125. p121, 2014.

³⁷ [ROUEFF Olivier] : *Politique d'une « culture nègre ». La Revue Nègre (1925) comme évènement public*, Antropologie et Sociétés, vol.30 n°2, 2006, p65-85.

³⁸ [COUTELET Nathalie] : *La musique dans la peau... du personnage noir*, Présence Africaine, n°179-180, p215-226, 2009.

³⁹ [SZLAMOWICZ Jean] : *You Can't Be Serious ! Gershwin et l'entre-deux américain*, Belin | "Revue française d'études américaines" 2008/3 N°117, pages 26 à 49, 2008.

terme « jazz » en France⁴⁰ le discours français sur ce style musical⁴¹. Que ce soit Darius Milhaud, Jean Wiéner ou Hugues Panassié, tous les trois ont eu un regard tourné vers l'imaginaire sur les personnes noires y compris après leurs séjours aux Etats-Unis. Milhaud relate par exemple un discours colonialiste, « *une musique authentique qui prenait sa racine dans les éléments les plus obscurs de l'âme nègre, les vestiges africains, sans doute* » (p265), et quant à Wiéner, « *la musique originelle, la musique « brute », la musique « animale », la musique à l'état pur* » (p267).

Le point de vue de personnes noires

Il est important de distinguer le contexte dans lequel cette appellation est utilisée. En effet, l'influence des Afro-américains sur le terme « musique noire » a eu une répercussion sur la France, notamment sur les personnes noires, mais cette fois-ci dans un sens valorisant. Il est possible de faire le parallèle avec le courant de la Négritude selon Aimé Césaire :

« La Négritude au premier degré peut se définir d'abord comme prise de conscience de la différence, comme mémoire, comme fidélité et comme solidarité. Mais la Négritude n'est pas seulement passive. [...] La Négritude a été une forme de révolte d'abord contre le système mondial de la culture tel qu'il s'était constitué pendant les derniers siècles et qui se caractérise par un certain nombre de préjugés, de pré-supposés qui aboutissent à une très stricte hiérarchie. Autrement dit, la Négritude a été une révolte contre ce que j'appelle le réductionnisme européen. »⁴²

Les personnes noires ne se définissent pas « noires » du point de vue de l'opresseur, pas plus qu'elles ne définissent la « musique noire » dans l'exclusion ou la fétichisation. Au contraire, c'est dans la fierté et dans la revalorisation du Noir qu'elle aurait son importance, déclenchant une inversion du stigmaté.

⁴⁰ Imprimé à partir de 1918, et dans le Larousse en 1924.

⁴¹ [MARTIN Denis-Constant] : *De l'excursion à Harlem au débat sur les « Noirs » : Les terrains absents de la jazzologie française*, L'Homme | Jazz et anthropologie 158-159, pages 261 à 278, avril-septembre 2001.

⁴² [CESAIRE Aimé] : *Discours sur la Négritude*, p83-84, dans *Discours sur le colonialisme*, Présence Africaine, 1955 et 2004.

Aux États-Unis, les afro-américains célèbrent la *Great Black Music* depuis 1965, mettant en avant pendant 1 mois des personnalités noires militantes pour leurs droits et plus généralement les cultures noires qui sont invisibilisées⁴³. Pierrepont (2011) relate les propos du contrebassiste Malachi Favors Manghostut : « *Les Noirs ont fait des tas de choses dont on ne leur a pas pour autant attribué le mérite, et voilà d'où nous est venue l'idée de la Great Black Music. Puisque nous n'avions été reconnus pour rien de ce que nous avons fait, Lester [Bowie] et moi, après une longue discussion, en sommes arrivés à la conclusion qu'il fallait que les Noirs nomment eux-mêmes ce qu'ils faisaient – sinon ils n'en recevraient jamais les fruits. Voilà ce que nous voulions dire. [...] Et quand nous disons "Great Black Music", nous ne désignons pas seulement la musique que nous jouons, nous désignons le jazz, nous désignons le rock, nous désignons le blues... tout ce qui a jamais jailli de la Great Black Music.* » (p198)

En France, la célébration de la culture et des luttes noires de manière plus générale a été initiée par Maboula Soumahoro à travers l'association *Black History Month* à partir de 2012⁴⁴. *Black History Month*, une célébration également apparue aux États-Unis à partir de 1926⁴⁵. Elle s'étale sur le mois de février et est consacrée à l'histoire des personnalités, mouvements et cultures noires. En 2013, l'association *Black History Month* a choisi de renommer l'évènement en *Africana* avec la volonté de représenter « *tout ce qui touche de près ou de loin à l'Afrique* » (p183). Dans l'article « *Les enjeux de la célébration de l'histoire, des cultures et des populations noires en France* », Soumahoro (2014) indique par ailleurs ses motivations à la fondation de son association : « *Qu'induisent ces constatations ? Il s'impose de parvenir à gérer la différence à laquelle la République est confrontée de manière logiquement plus pressante aujourd'hui. Avant toute chose, cette différence doit être reconnue et acceptée comme telle. Il faut ensuite mettre un terme aux visions hiérarchisées du monde, de l'histoire, des individus, des communautés et des cultures.* » (p181).

⁴³ [PIERREPONT Alexandre] : Le spectre culturel et politique des couleurs musicales : la « Great Black Music » selon les membres de l'AACM, Volume ! | Peut-on parler de musique noire ? N°8 : 1, pages 95 à 222, 2011.

⁴⁴ [SOUMAHORO Maboula] : Du *Black History Month* aux journées *Africana* : Les enjeux de la célébration de l'histoire, des cultures et des populations noires en France, *Africultures* 2014/2 N°98, pages 180 à 185, 2014.

⁴⁵ Elle apparut tout d'abord en tant que *Negro History Week* durant une semaine. Ce n'est qu'à partir de 1976 qu'elle apparaît sous le nom de *Black History Month* pour une durée d'un mois.

La distinction dans les musiques noires

La question de la hiérarchie dans la musique est présente chez Bourdieu dans *La Distinction* (1979) : certaines pratiques culturelles dites dominantes apparaissent comme plus légitimes que d'autres. Glevarec et Pinet (2009) s'intéressent à la légitimité des genres musicaux et à l'écoute des genres en fonction des catégories sociales.⁴⁶ Le jazz s'est par plusieurs étapes transformé en musique dominante, bien que pour certains auteurs comme Dorin (2013), elle garde le statut de musique populaire⁴⁷. Si cette musique était vue au début du 20e siècle comme un "art sauvage", elle s'élève en tant que "musique populaire", "art moyen" voire "fine art". Le genre s'est en effet démocratisé en France au milieu du 20e siècle par différents moyens de diffusion comme les festivals, music-hall, la radio, etc. Aujourd'hui, ce sont surtout les personnes de catégories sociales supérieures qui écoutent majoritairement énormément du jazz (puis la musique classique en plus petite quantité). Fabiani écrit : "*Le jazz trouve son meilleur public au sein de la petite bourgeoisie qu'il s'agisse de l'autodidacte qui goute surtout les formes traditionnelles de jazz et y trouve le substitut à des formes d'art plus légitimes ou du représentant de la "petite bourgeoisie nouvelle", au cursus scolaire souvent incomplet mais qui a vécu dans une certaine familiarité de la culture légitime, et qui est attiré par le jazz d'avant-garde parce qu'il y trouve le moyen de contester la culture légitime sans pour autant tomber dans la vulgarité de choix populaires.*"⁴⁸ En effet, parmi ceux qui écoutent en priorité la musique classique (majoritairement des retraités), le jazz est exclu de leur écoute. Le jazz est en somme vu comme une culture dominante, tout en conservant un statut inférieur à d'autres musiques considérées comme plus légitimes, telle que la musique classique.

Dans la musique populaire, une hiérarchie se fait également. Concernant le rap, également issu des mouvements noirs, son écoute est quasiment exclue par toutes les

⁴⁶ [GLEVAREC Hervé, PINET Michel] : *La « tablature » des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements*, Editions Technip & Orphys | "Revue française de sociologie" 2009/3 Vol. 50 pages 599 à 640 2009.

⁴⁷ [DORIN Stéphane] : *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* : CH 6. *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine*. Les limites de l'omnivorerisme musical dans l'auditoire de l'Ensemble intercontemporain, La Découverte | "Recherches" pages 99 à 112 2013.

⁴⁸ [FABIANI Jean-Louis] : *Carrières improvisées : théories et pratiques de la musique de jazz en France*, R. Moulin, Sociologie dans l'art, Paris 1986. pp 231-245, page 239.

catégories sociales, y compris celles qui écoutent majoritairement de la musique populaire comme la pop française, le rock ou la techno. Ce n'est que parmi les jeunes que l'écoute du rap est incluse, ce sont eux qui l'écoutent majoritairement. Le Ministère de la Culture (2016) s'est intéressé à la représentation spontanée associée au terme « culture » par les Français : 44% d'entre eux excluent spontanément du champ culturel le rap et le hip-hop.⁴⁹ Il existe par conséquent en France une hiérarchisation désavantageuse envers les musiques dites noires, que ce soit du côté des musiques dominantes, ou du côté des musiques populaires. Concernant ces dernières, Voisin (2013) parle d'une double illégitimité : sociale et minoritaire.⁵⁰

2.2 Qu'est-ce que la musique blanche ?

S'il existe une musique noire, il existe également par opposition une musique blanche. Emmanuel Parent apprit plus tard le réel motif de la lettre de Philippe Tagg : « *Ce dernier me confiait, en marge du colloque, que lorsqu'il avait écrit sa lettre ouverte sur les musiques noires, il avait en tête surtout les musiques blanches. C'étaient-elles qu'il fallait déconstruire en premier lieu ! Il s'étonnait ainsi qu'aucune communication ne soit consacrée à des musiques d'origine européenne ou principalement pratiquée par des Blancs.* »⁵¹. Ici je m'attarderai plus particulièrement sur la musique classique, pratique musicale actuellement dominante dans les conservatoires.

La musique classique d'après Weber (1976), initialement appelé « musique savante », est une musique créée en Europe de 800 à nos jours, et définie par sa différence avec la musique dite « populaire », dont l'origine de l'appellation date du XIXe siècle⁵². De même, « *classique implique aussi une musique savante qui est jouée, écoutée et étudiée au moins plusieurs générations après l'époque de sa création* »⁵³.

⁴⁹ [Ministère de la culture, Département des études de la prospective et des statistiques] : Chiffres Clés : Statistiques de la culture et de la communication, DEPS, 2019.

⁵⁰ Voisin, 2013.

⁵¹ [PARENT Emmanuel] : *"The Uneasy burden of race"*, Volume ! | Peut-on parler de musique noire ? N°8 : 1, pages 7 à 15, 2011.

⁵² [WEBER William] : *Mass Culture and the Reshaping of European Musical Taste, 1770-1870*, International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, pages 5 à 22, March 1976.

⁵³ [SPRITZER Evan] : *La musique classique occidentale dans les relations internationales : l'exemple de Daniel Barenboïm*, IRICE | "Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin" 2009/1 N°29, pages 101 à 109,

Les styles ou périodes que regrouperaient la musique classique seraient baroque, classique, romantique et moderne. Concernant la période moderne, si nous pouvons trouver les styles impressionnisme, néo-classicisme ou sérialisme, d'autres styles en sont absents comme le rag-time ou les différents styles de jazz, qui furent des styles popularisés par les noirs américains. Le jazz revêt un statut particulier dans la mesure où c'est une pratique qui s'improvise majoritairement, à l'inverse de la musique classique où le respect de la partition est imposé⁵⁴. Le rag-time est pourtant également un répertoire écrit, mais il est commun de parler de musique populaire pour ce style. La distinction entre « musique noire » et « musique blanche » s'explique en effet historiquement par la période ségrégationniste aux États-Unis⁵⁵, mais pourquoi cette séparation persiste-t-elle aujourd'hui ?

Si la musique classique est simplement nommée « musique occidentale » par certains, jusqu'à « musique blanche » pour d'autres, en passant par « musiques qui ne sont pas dites du monde »⁵⁶, il apparaît nécessaire de voir les codes des musiciens dans la musique classique. Il existe de nombreux ouvrages d'ethnomusicologie concernant la musique dite du monde, mais très peu abordent celle de la musique classique. Bruno Nettl (2004) a souhaité apporter un autre « regard sur la musique classique à travers ses us et coutumes »⁵⁷ (p334). Il observe notamment le regard que porte un ethnomusicologue sur la musique non blanche, parlant de « culture tribale ou villageoise » vue comme « plus simple » ou « primitive » (p338). Il porte aussi un constat sur le *comportement* des personnes dans les écoles de musique, plus particulièrement les écoles universitaires du Midwest aux États-Unis, avec la place autoritaire des figures compositrices dans les écoles de musique, d'une part avec leurs noms gravés dans les salles ou bâtiments, et d'autre part avec la description des procédés d'un point de vue harmonique de leurs compositions.

2009.

⁵⁴ L'improvisation fut toutefois une conventionnalité dans la musique classique jusqu'au XIXe siècle (TAGG, 2008, p149)

⁵⁵ [SZLAMOWICZ Jean], 2008.

⁵⁶ En fonction des auteurs : BAREBOIM, PIERREPONT ou TAGG

⁵⁷ [NETTL Bruno] : *Une Anthropologie de la musique classique*, L'Homme | Musique et anthropologie 171-172 pages 333 à 351, 2004.

En France, une étude sur le langage autour de la musique classique, commandé par le ministère de la culture, a été réalisée par la TRAM en 2014⁵⁸ : l'enjeu était de déterminer la place en tant que récit de la musique classique dans différentes institutions (textes légiférés, les syndicats et groupements professionnels, éditoriaux, théoriciens de la musique) tout en évaluant l'impact du discours sur le public. Tout d'abord, la musique classique est nommée de manière implicite : "musique savante", "musique symphonique", "musique contemporaine", "grande musique", "musique complexe" etc. De plus, elle est également décrite implicitement comme supérieure aux autres musiques car en opposition avec elles dont le jazz. Les pouvoirs publics considèrent la démocratisation réalisée, notamment grâce aux tarifs accessibles dans les conservatoires, sans pour autant remettre en question les manières de décrire, mais aussi les manières de faire, correspondant à l'héritage social et aux habitus pouvant entraîner une violence symbolique sociale sur les personnes issues du milieu populaire⁵⁹. En cela, les conservatoires pourraient produire les mêmes inégalités sociales que l'école.

2.3 Entre l'échange et l'appropriation culturelle

Concept de l'appropriation culturelle

Historiquement aux États-Unis, on trouve des styles de musiques majoritairement joués par les Afro-américains tel que le blues, le rag-time, le jazz, le gospel, et classés dans la catégorie « race music » puis devenue « Rhythm and Blues » pendant la ségrégation⁶⁰, des genres musicaux que les américains blancs ne voulaient pas mélanger avec la musique blanche. Les artistes tels que Sister Rosetta Tharpe, Chuck Berry, Little Richard ou Fat Domino sont par exemple aujourd'hui largement reconnus comme étant des musiciens du Rock'n'Roll, soit bien avant Elvis Presley. Dans les années 1950, ces quatre musiciens et musiciennes partagent en commun deux choses : ils et elle étaient noirs, et classés dans la catégorie « Rhythm and Blues », soit

⁵⁸ [Equipe du TRAM] : *Etude des Discours de la Musique Classique*, Commande de la Direction générale de la création artistique - Ministère de la Culture et de la Communication, 2014.

⁵⁹ BOURDIEU, PASSERON, 1964

⁶⁰ [G. ROY William] « *Race records* » and « *hillbilly music* » : *institutional origins of racial categories in the American commercial recording industry*, Elsevier, 2004.

anciennement « race music ». C'est notamment dans ce contexte entre ces deux genres que le débat de l'appropriation culturelle prend forme aux États-Unis.⁶¹

Le principe d'appropriation culturelle, dans le sens péjoratif, est assez nouveau en France et c'est un thème qui divise dans la sphère médiatique⁶². Celui-ci est généralement employé lorsque l'on constate l'utilisation d'éléments d'une culture discriminée par des personnes d'une autre culture dominante, ce qui se rapprocherait de la spoliation. Un exemple d'appropriation culturelle est la reprise de la chanson « Mbube » du compositeur sud-africain zoulou Solomon Linda sous le titre « The lion sleeps tonight », plus connu en France sous le nom « Le lion est mort ce soir ». Aucune reprise de cette musique n'avait crédité l'original, prétextant qu'elle appartenait au domaine public. Malgré les millions de dollars que les reprises ont rapportés dans le monde, Solomon Linda mourut dans la pauvreté et ce n'est qu'à partir des années 2000 que les filles de Solomon Linda récupèrent les droits sur la musique « Mbube », mais uniquement auprès de Disney dans le film « Le Roi Lion ». ⁶³ Par conséquent les reprises par The Weavers, Henri Salvador, ou dernièrement Kids United n'ont par conséquent versé aucun royalties à la famille Linda. Un autre exemple serait la musique « Sweet Lullaby » par le groupe français Deep Forest, ayant remporté un succès commercial notamment grâce à la pub de la marque Ushuaïa, mais sans jamais créditer les interprètes originaux des îles Salomon⁶⁴. La musique dite « du monde » ou « traditionnelle » est en effet le genre qui est le plus sensible à l'appropriation culturelle, notamment à cause de la propriété intellectuelle dont les lois sont fragiles lorsque plusieurs continents sont impliqués – et encore plus lorsque les musiques sont issues de pays anciennement colonisés et reprises par les occidentaux. Mèmeteau (2016) affirme également la problématique : “*En un mot, l'appropriation culturelle est légitime s'il existe une relation culturelle d'égal à égal, pas seulement entre individus, mais entre cultures.*” (p54) Il me paraît par conséquent intéressant de voir les échanges culturels en

⁶¹ Article sur Slate : *How Rock and Roll Became White* (2016) <https://slate.com/culture/2016/10/race-rock-and-the-rolling-stones-how-the-rock-and-roll-became-white.html>

⁶² [MEMETEAU Richard] : *Touche pas à ma musique ! Controverses sur l'appropriation des cultures minoritaires*, La Revue du Crieur, n°4, p48-54, 2016.

⁶³ [CULLMAN Sam] : *ReMastered: The Lion's Share*, Netflix, 2019.

⁶⁴ [FIELD Steven] : *Une si douce berceuse pour la « World Music »*, L'homme, n°171-172, p389-408, 2004.

prenant exemple avec la musique classique et la musique jazz, ainsi que la légitimité de chacune de ces pratiques.

Gershwin : du classique vers le jazz

Il existe de nombreux compositeurs classique dans la première moitié du 20^e siècle qui ont été fortement influencés par la musique afro-américaine. Si certains compositeurs comme Claude Debussy ou Darius Milhaud s'inspirent de manière limitée dans le temps du rag-time et du jazz pour leurs pièces, d'autres comme par exemple George Gershwin ont davantage incorporés ces genres au sein de leurs œuvres⁶⁵. Cette influence eut pour conséquence du mépris envers Gershwin que ce soit aux États-Unis ou en Europe. Son style de « musique moderne » a été disqualifié pendant une période, surtout par les compositeurs avant-gardistes. Ce discrédit ne l'empêcha toutefois pas d'avoir du succès de son vivant et une revalorisation à nouveau de son style⁶⁶.

L'Association for the Advancement of Creative Musicians (AACM) : du jazz vers le classique

De nombreux artistes jazz ont également échangé avec les artistes du milieu classique, plus spécifiquement avec le milieu contemporain, étudiant notamment les œuvres de Xenakis, Stockhausen ou également John Cage. À l'initiative des membres de l'AACM, des collaborations avec les interprètes du monde de la musique classique ont permis de créer des opéras, quatuors, orchestres symphoniques. Elle s'est toutefois faite non sans difficulté. George Lewis, musicien combinant le jazz et la musique électronique, et membre de l'AACM, le relate par exemple dans le comportement des occidentaux dans les médias :

“C'est vrai que, dans le monde moderne, on vous demande d'avoir une opinion sur tout et n'importe quoi, même et surtout quand vous n'avez rien de spécial à dire. Mais la vraie question est : pourquoi se sent-on obligé de publier régulièrement leurs

⁶⁵ [PERRET Carine] : *Une rencontre entre musique savante et jazz, musique de tradition orale et les œuvres aux accents jazzistiques d'Érik Satie, Darius Milhaud, Igor Stravinsky et Maurice Ravel*, Volume ! | Varia N° 2 : 1, 2003.

⁶⁶ SZLAMOWICZ, 2008.

impressions négatives sur le “jazz”, pourquoi se sentent-ils obligés de lui adresser ces critiques ? Parce que celui-ci vient les concurrencer sur leur propre terrain peut-être ? Parce que des musiciens de “jazz” sont effectivement capables de se servir de certaines des ressources de la musique classique contemporaine, ou qu’ils ont en commun, pour créer des œuvres d’un autre type ? Et donc : sont désormais en mesure d’obtenir des financements et des aides d’habitude réservés aux musiciens classiques ? Voilà ce que j’ai également voulu dénoncer dans mon article, ce qui se cachait derrière un débat d’idées en vérité inconsistant. Et cette réaction colle bien avec la mentalité que j’associe à l’“Eurological”, qui se sent poussée dans ses derniers retranchements dès que la figure de l’autre surgit.”⁶⁷

On peut se rendre compte que les échanges culturels longs ne se font pas sans difficulté pouvant se matérialiser financièrement, que ce soit du côté des artistes de la musique classique ou de la musique jazz. Il est toutefois à remarquer que ces freins sont principalement dus au monde de la musique classique, dévalorisant les musiciens jazz ou les musiciens classiques se rapprochant du jazz.

La musique du monde: une légitimité bipolaire

Certains genres de la musique contemporaine, comme la musique minimaliste, se sont construits notamment sur des bases de musiques jazz et musiques du monde, comme par exemple Steve Reich et Terry Riley. Le monde du jazz a également échangé avec des artistes de la musique du monde comme le relate l’AACM. De même, des échanges se sont faits entre la musique populaire et les musiques du monde avec l’émergence de styles musicaux hybrides comme le Raïn’B, zoukRnB, ou bhangra⁶⁸. La catégorie “musique du monde” serait écoutée autant par ceux qui écoutent majoritairement le jazz (la catégorie aisée) que par ceux qui écoutent majoritairement le rap (la catégorie jeune). Mais cette écoute est très relative par rapport à leur écoute majoritaire⁶⁹. Dans l’étude de Voisin (2013), les jeunes racisés écoutant majoritairement

⁶⁷ PIERREPONT, 2011 : page 209

⁶⁸ VOISIN, 2013.

⁶⁹ GLEVAREC, PINET, 2009.

du rap et du R'n'B s'approprieraient plus les styles hybrides que les styles de leur origine.

Si les blancs ont un intérêt relatif sur les musiques du monde, les autochtones c'est différent ça varie.

Si les musiques populaires et dominantes ont une influence relatif sur les musiques du monde, les personnes originaires de cette musique portent un intérêt qui évoluent dans le temps, comme on peut le voir par exemple avec le Gwoka, pratique musicale traditionnelle en Guadeloupe mêlant musique, danse et percussion. Elle aurait connu, d'après Diakok (2011), une illégitimité qui aurait pu avoir comme conséquence sa disparition, considérée comme une musique de "voyous" ou de "sauvages". Des soirées dites "lewoz" organisées par des associations auraient permis la revalorisation de cette pratique⁷⁰. Après avoir séjourné quelques années en France, Diakok raconte également son sentiment de réappropriation de sa culture lors du retour en Guadeloupe. Depuis 2014, le Gwoka est entré dans le patrimoine culturel immatériel de l'Unesco.⁷¹ Cette inscription soulignerait également la nécessité d'organismes extérieurs pour préserver une culture. En effet, ces échanges venant de différents mondes musicaux cachent l'asymétrie financière entre ces différents mondes. La "musique du monde" ne bénéficie pas d'un financement industriel comme la musique populaire, ni d'un subventionnement aussi élevé comme peuvent recevoir la musique classique ou le jazz.

À la lumière de ces nombreuses analyses, nous pouvons désormais dépeindre un état des lieux détaillé de l'influence des relations ethno-raciales dans le monde du travail, social, de l'enseignement, et de la culture. Pour autant, plusieurs zones d'ombres subsistent : comment celles-ci se manifestent dans le domaine spécifique de l'enseignement artistique et culturel ? Si des études sur la condition raciale existent dans différents environnements de travail, il est toutefois absent dans le cadre de la diffusion de la culture. Ce qui m'intéresse ici c'est également de savoir comment des enseignants racisés s'organisent pour mettre en valeur leur culture professionnelle qu'ils et elles ont acquise dans leur vie, qu'elle soit populaire ou dominante, quelque soit son origine. Comment s'approprient-ils et elles ces différentes cultures et comment la transmettent-

⁷⁰ [DIAKOK Max] : *Le gwoka et la transmission de la mémoire*, Centre d'information et d'études sur les migrations internationales | "Migrations Société" 2011/6 N°138, pages 141 à 146, 2011.

⁷¹ [BENSIGNOR François] : *Le gwoka, patrimoine culturel immatériel*, Hommes & migrations | Les Paris des migrants n°1308, pages 184 à 189, 1er Juillet 2014.

ils et elles à leurs élèves ? De quelle manière ressentent-ils et elles la question raciale vis-à-vis de leurs élèves ?

À l'aide de toutes ces informations, je souhaite connaître la situation et la vision des professeurs racisés d'ascendance africaine dans leur parcours musical et dans leur lieu de travail : les conservatoires et écoles de musique. À travers cette problématique, je souhaite étudier la coexistence entre les cultures musicales propres aux professeurs racisés avec les cultures musicales dominantes, ainsi que découvrir leur pratique pédagogique à travers leur récit.

Méthodologie

1 Une enquête “Récit de vie”

Pour répondre à cette question de recherche, j’ai souhaité m’entretenir avec 7 professeurs d’ascendance africaine travaillant en France. Grâce à cette démarche, j’espère obtenir une meilleure vision de leurs expériences d’un point de vue social, culturel et racial, notamment en les interrogeant sur :

- Leurs interactions sociales et ethno-raciales, notamment dans les conservatoires.
- La manière dont ils et elles sont vues et représentés par rapport à leur pratique et enseignement musicaux : la musique classique et jazz.

Prise de contact

Le premier contact que j’ai eu avec ces personnes était soit par mail, soit par téléphone. Dans les deux cas, je me suis présentée en tant que personne noire qui travaille sur un mémoire dans le cadre du CEFEDM, ayant notamment pour objet le parcours des professeurs noirs, non blancs ou issus des minorités dans les conservatoires. Suite à leur réponse positive, je les ai rencontrés en personne (sauf une uniquement par téléphone pour cause de confinement).

De manière indépendante, j’ai interviewé Aurélien, Gabrielle, Mirana et Constance. Par un effet boule de neige, j’ai rencontré Hery par l’intermédiaire d’Aurélien et Haroun par l’intermédiaire d’Hery. De même, j’ai rencontré Marion par l’intermédiaire de Mirana.

Grille de lecture

J’utilise la grille de lecture suivante selon 3 axes : leur parcours de musicien et enseignant, leurs origines sociales et culturelles, et le racisme auquel ils et elles ont pu être confrontés :

- Concernant leurs parcours de musicien et enseignant, j’ai souhaité aborder leur apprentissage, les disciplines qu’ils et elles enseignent, leurs pratiques et écoutes

musicales ainsi que les rapports qu'ils et elles ont entre ces pratiques, le contexte historique de ces pratiques, sans oublier le rapport qu'ils et elles ont avec les élèves ou encore l'institution.

- Concernant leurs origines sociales et culturelles, j'ai souhaité aborder le contexte culturel dans lequel ils et elles ont évolués en tant que personne racisée et leurs questionnements sur leurs origines, ainsi que le contexte social dont ils et elles ont bénéficiés au niveau du capital culturel et leurs questionnements socio-culturels.
- Concernant le racisme auxquels ils et elles peuvent être confronté-es, j'ai souhaité aborder les préjugés (autant perçus comme positifs que négatifs), ainsi que les différentes discriminations raciales pouvant porter atteinte à leur métier (de manière explicite ou implicite). Je n'ai pas manqué de leur demander s'ils et elles se sentaient concernés en tant que personne non blanche par la question ethno-raciale et si oui dans quelle mesure. Enfin, j'ai bien évidemment abordé le sujet des discriminations (autres que raciales) auxquelles ils et elles peuvent être confrontés, ainsi que l'intersectionnalité⁷² qu'ils et elles peuvent ressentir.

En plus de ces informations, j'ai noté leur âge, leur nationalité, leur pays d'origine, et lieu principal d'enseignement et/ou de direction.

Pour obtenir l'ensemble de ces informations j'ai posé les 6 questions suivantes :

- Comment vous définissez-vous sur le plan des origines ou raciales ?
- Pouvez-vous me décrire votre parcours de musicien ou musicienne jusqu'à l'arrivée de votre profession actuelle ?
- Quelles sont vos pratiques et écoutes musicales ?
- Pouvez-vous me décrire vos différentes fonctions dans les écoles de musique ?

⁷² Pour aller plus loin sur l'intersectionnalité, le numéro 58 de la revue *Raisons politiques : Les langages de l'intersectionnalité* dirigé par FASSIN Eric (2015)

- Quelles sont vos relations avec les élèves, parents, collègues, administration, institution ?
- Si c'est le cas, comment définissez-vous votre place en tant que personne « non-blanche » dans votre métier ?

Étant donné le contexte du sujet, la question sur les origines est essentielle afin de bien définir mon interlocuteur d'un point de vue ethnique et/ou racial. Suite à la première question, je me prends en exemple en me présentant en tant que femme franco-nigériane et noire. Suite à leur réponse, je suis à-même de m'adresser correctement envers l'interviewé, et je modifie également la question de la représentation en remplaçant « non-blanche » par sa propre définition. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, au vu de la fluidité existant entre les différents termes, il était primordial de s'adapter à la vision de mon interlocuteur afin de favoriser un échange constructif.

La question sur leur parcours me permet aussi d'obtenir des informations complémentaires sur l'origine sociale et culturelle de leurs parents. Les questions sur leurs pratiques ainsi que sur leur fonction me permettent de me renseigner du lien entre leur écoute musicale, leur pratique musicale, et leur enseignement. La question relationnelle a vocation de m'éclairer s'agissant de leurs relations personnelles, professionnelles et hiérarchiques avec les différents acteurs dans le conservatoire. La question de la représentation me permet de recentrer le sujet au niveau ethnique et/ou racial dans le milieu du conservatoire et également hors du conservatoire, mais lié étroitement avec leur profession.

Méthode d'analyse

Concernant la méthode d'analyse, les entretiens sont retranscrits et les verbatims les plus intéressants sont repérés et classés selon un tri par thématique. J'utilise ensuite un tableau pour classer ces verbatims avec les thématiques en colonne et les différents entretiens en ligne. Je procède ensuite à des analyses comparées selon 3 axes :

- Une comparaison verticale tout d'abord afin de comparer les similitudes et/ou différences entre les professeurs pour chaque axe.

- Une comparaison horizontale est ensuite effectuée afin de déterminer les caractéristiques de chaque professeur sur les différents axes et d'obtenir un profil complet.
- Une comparaison croisée est, pour finir, réalisée afin de comparer les profils caractéristiques des professeurs en fonctions de leurs similitudes ou de leurs différences selon chaque axe.

De cette manière, un classement global ou un classement par axe peut être effectué par groupe de professeurs.

Méthode d'anonymisation: le changement de prénom

Afin d'anonymiser les professeurs, j'ai décidé de changer les prénoms tout en conservant les origines des prénoms, les différents noms étant hébraïques, latines, arabes ou malgaches.

Profil des enseignants

Les principales caractéristiques des 7 personnes rencontrées sont recensées dans le tableau ci-dessous :

Prénom	Pays d'origine	Âge	Fonction principale	Date de début d'apprentissage	Formation	Dernier Enseignement supérieur la plus diplômante	Pratique artistique actuelle
Aurélien	Madagascar	34 ans	Directeur	8 ans	Classique	CNSM	Peu
Marion	Martinique / Métropole	23 ans	Etudiante	6 ans	Classique	Pôle Sup	Avec l'école
Constance	Congo	35 ans	Professeure	avant 11 ans	Classique	Conservatoire Royal de la Hague (Pays-Bas)	Importance
Mirana	Madagascar / Centrafrique	33 ans	Professeure		Classique	CEFEDM	Importance
Hery	Madagascar	34 ans	Professeur	6 ans	Classique	CNSM	Peu mentionné
Haroun	France / Mali	39 ans	Professeur	8 ans	Jazz	CNSM	Importance
Gabrielle	Guadeloupe	33 ans	Directrice	7 ans	Classique, Jazz, Musique Caraïbéenne	Master à la Sorbonne	Peu

- Aurélien, 34 ans, est directeur et clarinetriste dans une école de musique. De formation classique, il a enseigné principalement la pratique de la musique classique.
- Marion, 23 ans, est étudiante en flûte traversière en musique classique en Pôle Sup. De formation classique, ses quelques expériences en tant qu'enseignante auraient uniquement porté sur la musique classique.
- Constance, 35 ans, est professeur de flûte à bec dans une école de musique. De formation classique, elle enseigne principalement la pratique de la musique classique et plus précisément la musique baroque.
- Mirana, 33 ans, est professeur de flûte traversière dans différents écoles de musiques et intervenante à DEMOS. De formation classique, son enseignement est diversifié en ce qu'il comprend musique classique, musiques actuelles, et musique traditionnelle malgache.
- Hery, 34 ans, est professeur de piano dans un Conservatoire à Rayonnement Régional. De formation classique, il enseigne principalement la pratique de la musique classique.
- Haroun, 39 ans, est professeur de saxophone dans un conservatoire municipal et intervenant dans un collège. De formation jazz, il enseigne principalement la pratique de musique jazz.
- Gabrielle, 33 ans, est directrice et pianiste dans une école de musique. De formation classique, jazz et caribéenne, elle a enseigné principalement la pratique de la musique classique.

Les limites de l'étude

J'ai suivi autant que possible le code verbal des interlocuteurs. L'avantage est d'être comprise plus rapidement et d'instaurer une relation de confiance, mais avec le risque de ne pas avoir les mêmes réponses en fonction du contexte dans lequel les questions ont été posées. Dans certains cas, des sujets ont été abordés sans que je leur demande, alors que pour d'autres, la question a été (ou pas) abordée.

Les conditions d'entretien ne sont pas toutes homogènes. Pour certains, l'entretien s'est déroulé dans un lieu calme. Pour d'autres, l'entretien s'est fait dans un bar avec de nombreux parasites. Concernant une interviewée, l'entretien s'est fait uniquement par téléphone pour des raisons de confinement. Toutefois, l'ensemble des entretiens a pu être retranscrit.

La durée des entretiens est hétérogène entre les interviewé·es, allant d'1h30 jusqu'à 2h30. Aucun des entretiens n'a abordé les questions des sous-axes de manière équitable entre les professeurs. 2 entretiens se sont faits en 2 temps, et 1 entretien uniquement par téléphone pendant la période de confinement sans enregistrement possible.

Les profils des professeurs sont hétérogènes : un directeur et une directrice, trois professeurs dans la discipline du département classique, un professeur dans la discipline du département jazz, une étudiante spécialisée dans l'enseignement de la musique classique n'ayant enseigné qu'en cours particuliers sauf quelques remplacements. Concernant le profil instrumentiste, cette catégorie est également hétérogène : deux pianistes, deux flûtistes traversières, un clarinettiste, une flûtiste à bec, et un saxophoniste.

Résultats

1 Etre racisé et professeur de musique

Nous commençons ici par un état des lieux du monde de la musique dans lequel les enquêtés sont confrontés en tant que personne racisée, que ce soit en tant qu'étudiant, enseignant, directeur ou artiste. En premier lieu nous étudions le racisme dans le domaine musical, dont certaines en sont spécifiques. Puis nous étudions l'impact du racisme dans leur carrière.

1.1 Un monde de la musique empreint de racisme

L'ensemble des enquêtés constatent de nombreuses expressions de racisme au sein de leur monde professionnel. Le plus récurrent semble être l'association de leur couleur de peau à la pratique du jazz, considérée visiblement comme une musique noire, si ce n'est "de noirs". Ce qui est le cas par exemple pour Hery :

“Quand je dis « je suis musicien » on me dit « ah ouais t'es jazzman ? Tu fais du jazz » ? C'est marrant ! (rires)”.

Mirana également se rend compte de cette étiquette :

“Peut-être qu'avant je ne m'étais pas rendue compte mais du coup là comme j'ai fait plus attention on me l'a collée 3 4 ou 5 fois dans l'année”.

Nous pouvons constater que la musique semble bien avoir une couleur, répercutée sur les professeurs qui reçoivent des présupposés sur leur pratique dite noire dès qu'ils ne présentent pas entièrement leur discipline. Elle fait écho à la différence entre musique noire et musique blanche telle qu'évoquée dans mon précédent développement. Bien que ces deux pratiques musicales soient vues comme des cultures dominantes, le monde de la musique classique se détache d'un point de vue hiérarchique de la musique jazz. Lorsque Philippe Tagg (2008) dit “qu'on ne semble jamais attendre d'un musicien noir qu'il écrive une symphonie, un opéra” (p160), de la même manière, on n'attend pas d'un musicien noir d'avoir une pratique musicale à dominante classique. Ces remarques d'après leurs récits ont peu d'impact dans leurs carrières. Il est ici néanmoins impossible de dire si l'étiquette “jazz” n'est accolée qu'aux personnes noires, ou si elle est plus généralisée à d'autres groupes racisés. En effet, ni Hery ni

Aurélien ne font état d'une expérience sur le racisme spécifique aux personnes noires, en dehors du présumé relatif à l'étiquette "jazz".

Les enquêtés constatent également des remarques plus explicites, le plus souvent liées à leur couleur de peau. Pour Marion dans ses études :

“Je peux affirmer que le regard des gens change quand je dis que j’habite dans un tel quartier. J’ai déjà eu l’expression « t’es un bounty⁷³ ». [...] C’est mon meilleur ami, percussionniste au pôle sup [...]. Je pense qu’il associe ça au fait que j’habite dans le 16e. Bon j’écoutais pas spécialement du zouk, etc. donc j’étais une « bounty ».”

Nous avons également Mirana lors d'un concert avec son groupe de musique de chambre :

“Et au dernier concert qu’on a fait, il y a eu une petite blague parce qu’il y avait une pièce qui s’appelle « Le petit cheval blanc »⁷⁴. Et il se trouve que c’est moi qui joue la partie principale sur ce morceau. [...] Alors ça peut être rigolo... 2 secondes du fait que ce soit moi qui joue la partie principale du « petit cheval blanc » et que je suis noire, voilà ! [...] Sauf que je sais que pendant peut-être 1min ou 2 elles... elles ont continué sur cette blague par rapport à la couleur”.

Dans ces deux exemples, nous pouvons observer que les remarques sont faites par des proches. Si un agacement est observable chez les enquêtés, ces remarques n'ont pas les mêmes répercussions, variant selon la proximité avec ces personnes. Dans le cas de Marion, l'explication avec son ami lui a permis de conserver une bonne relation :

“Je lui ai demandé « mais pourquoi tu dis que je suis bounty ? » [...] On sait reconnaître quand une bêtise est malveillante ou innocente, même si ça peut être dangereux...”.

Dans le cas de Mirana, c'est une rupture avec son groupe de musique de chambre :

“Ce n’est pas que pour ces raisons, mais ça allait en même temps. Donc je pense qu’on est plus tout à fait sur la même longueur d’onde sur la gestion du groupe,

⁷³ Pour plus de clarté, je précise que le terme « bounty » constitue une expression du langage populaire afin de parler d'une personne qui serait « noire à l'extérieure mais blanche à l'intérieure » combinant ainsi les multiples sous-entendus et préjugés tels qu'explicités dans ma première partie.

⁷⁴ Le nom de l'animal a été modifié.

sur pleins de choses, et donc tout ça mélangé j'ai décidé de ne plus jouer avec ce groupe”.

Philippe Bataille (1997) explique que “les expressions banales du racisme” peuvent changer les libertés du groupe minoritaire.⁷⁵ Pour la majorité des enquêtés qui l’ont subi, comme on le constate avec Marion et Mirana, ces remarques ont d’après leur récit eu peu d’incidence sur leurs parcours. Les actions qu’elles ont entreprises pourraient être considérées comme une stratégie, tel qu’il a été montré dans l’étude américaine sur les micro-agressions envers des personnes noires.⁷⁶

Aussi, confrontés à des discriminations potentiellement racistes, les enquêtés hésitent à les qualifier ainsi. Aurélien a par exemple relaté une expérience lors d’un entretien d’embauche :

“C’était un peu bizarre. Et bon pendant tout l’entretien il était désagréable au possible...”

Mais quant à juger si ce comportement était raciste, il termine en précisant :

“Enfin voilà ça c’est le genre de choses qu’on ne peut jamais savoir.”

C’est aussi le cas d’Haroun :

“La plupart des gens qui arrivent au CNSM c’est quand même plutôt la population bourgeoise française blanche, assez aisé, classique. Et du coup moi quand je suis arrivé là-bas ben je suis arrivé avec ma culture un peu « street », et oui ce n’est qu’un ressenti mais... j’avais l’impression que les gens se demandaient « qu’est-ce que je foutais là » quoi.”

Les enquêtés sont plus certains d’avoir été confrontés au racisme lorsque leur impression est confirmée par un proche. Dans le cas de Mirana par exemple lors d’un concours de titularisation en PEA pour flûte traversière :

“J’ai ressenti une certaine hostilité dans les questions et dans la manière de poser les questions. [...] Je ne pensais pas forcément au racisme, mais ce sont mes collègues qui m’ont dit tu sais malheureusement il se trouve que la flûte ça se passe à

⁷⁵ [BATAILLE Philippe] : *Le Racisme au travail* : Ch 1 *Les relations au travail* pages 17 à 42, La Découverte, 1997

⁷⁶ CONSTANTINE, SMITH, 2008

Strasbourg, et malheureusement dans ce coin-là d'autres collègues ont déjà été confrontés et ont déjà pu observer des.... Problèmes de racisme en fait, voilà”.

La différence entre le nombre de personnes en France déclarant avoir été discriminées, et le nombre de personnes déclarant avoir été témoin d'une discrimination, mise en lumière par l'enquête TeO⁷⁷ pourrait venir du fait que la personne seule ne possède pas un recul suffisant s'agissant de la situation à laquelle elle est directement confrontée. Dans les entretiens, ce n'est qu'avec une remarque explicite, ou une confirmation d'un problème plus général comme pour le cas de Mirana, qu'il est possible pour les enquêtés d'affirmer si oui ou non ils et elles ont subis du racisme.

1.2 Impact du racisme dans leurs carrières

Le racisme évité

Aurélien et Marion disent ne pas subir de racisme et cherchent à expliquer cette situation en prenant appui sur leur distance par rapport aux groupes habituellement stigmatisés. Aurélien se rapporte à ses origines pour le justifier :

“Après bon moi je suis moins embêté donc. Je suis malgache d'origine donc on n'est pas tout à fait africains si vous voulez. Donc il y a une petite distinction qui se fait et puis bon je suis facilement reconnaissable apparemment.”

Marion quant à elle évoque surtout sa couleur de peau claire :

“Je n'ai pas le souvenir d'avoir subi une quelconque discrimination. Ton sujet m'avait intéressé un jour mais j'ai pas eu le temps de le faire... je sais pas... je ne me sens ni métisse ni noire ni blanche.”

De plus, les deux estiment être épargnés face aux difficultés sociales. Aurélien se rapportent à l'apparence pour justifier l'absence de discriminations faites à son égard :

“J'ai vu en effet des chanteurs qui on eu ce souci [de racisme] de ce côté en effet. Après voilà c'est toujours le problème du faciès tout simplement vous voyez. Parce que la façon de s'exprimer la façon de s'habiller joue aussi un petit peu je pense. Je dis

⁷⁷ BRINBAUM, SAFI, SIMON, 2012

pas que je m'habille impeccable tous les jours mais je n'ai pas l'air d'un, enfin j'espère... entre guillemets d'un racaille de base vous voyez."

Tandis que Marion se rapporte uniquement à sa couleur avec l'aspect social peu mis en avant :

"Même au sein de la communauté noire ou même aux Antilles, des personnes noires qui sont racistes des noirs plus noirs... La couleur de peau, les traits le langage, l'accent. « la langue française » ça joue énormément. Le nom aussi ça joue. J'en parle aussi avec mes amis noirs et métisses... Est-ce que je ne suis pas assez foncée pour recevoir de la discrimination je ne sais pas..."

Dans ces deux récits, nous pouvons constater une distanciation des groupes stigmatisés. L'ensemble de ces deux privilèges coloristes et sociaux pourraient expliquer ce phénomène. En effet, cette absence de perception aux difficultés d'emploi sont également observables chez les personnes travaillant à Dubaï avec un passeport occidental. Rien que l'utilisation de cet objet constitue un privilège social distinguant ces travailleurs des autres nationalités en dehors de tout mérite⁷⁸.

Le lien entre colorisme et condition sociale aux États-Unis a été mis en lumière par Franklin Frazier dans *La Bourgeoisie Noire* en 1957. Différentes études américaines montrent en effet la corrélation entre le statut social et la couleur de peau plus claire et/ou le métissage. En France, Ndiaye (2009) souligne que les personnes noires déclarent être plus discriminés que les personnes métisses, et que les discriminations entre les personnes noires et les personnes plus claires existent comme le relate Marion. Il constate également une situation sociale qui corrèle avec la couleur plus claire. Par conséquent, l'écart entre les personnes plus claires et plus foncées concernant les discriminations peuvent aussi s'expliquer par le statut social.⁷⁹

⁷⁸ [LE RENARD Amélie] : *Le privilège occidental*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2019 Ch 2 pages 55 à 79

⁷⁹ NDIAYE, 2009, Ch 2 pages 82 à 127

Le racisme comme obstacle

Le racisme a dans certains cas un impact dans la carrière des professeurs. Constance relate de nombreuses remarques explicites sur des préjugés liés à sa couleur de peau le long de son parcours en tant qu'élève puis professeur :

“Ben même si j’ai un cursus très classique, il y a un espoir une idée que je vais aller chercher un [autre] répertoire [...] Et vraiment je... je lui ai envoyé un CV détaillé, et [la directrice] n’arrêtait pas de me demander si je ne faisais pas de la musique africaine ou de la musique caribéenne, des percussions et des choses comme ça et... elle s’attendait à ce que l’atelier soit comme ça et je lui ai dit non quoi” [...] “Ça allait d’un monde de jury qui me dit comme une blague « ah ben je m’attendais à ce que tu joues « Saga Africa » , finalement c’est super ! Merci ! » ... Il y avait un prof qui me disait que j’avais des facilités pour l’articulation avec les coups de langue et donc dit à ma mère « oui mais ça doit venir de votre “langue” [elle allonge le mot pour caricaturer le propos], parce qu’il doit y avoir des traits dans votre langue de vos origines ». Ben non ! Et même si on l’avait, moi je ne la parle pas ! [...] Dans le cours de musique de chambre baroque on avait parfois des remarques « 5min, 10min en retard c’est l’heure africaine ! »”.

Contrairement aux remarques explicites subies par Mirana et Marion qui ont reçu ces remarques par des proches, dans le cas de Constance ce sont des professeurs ou collègues avec lesquels elle est dans un rapport hiérarchique. La situation apparaît donc comme plus problématique. C’est pourquoi ces remarques auraient eu plus d’effet sur elle : elle a recensé dans un article un nombre conséquent de remarques vues comme racistes le long de son parcours.⁸⁰ Aussi, l’association de sa personne à la musique africaine basée sur sa couleur de peau apparaît dans son récit avec plus d’impact émotionnel comparé aux autres professeurs dont le profil était relié à la musique jazz. Ces remarques répétées dans le temps, peuvent être qualifiées de micro-agressions. Ainsi, sa supposée appartenance aux musiques africaines, remettraient indirectement en question les qualifications de Constance, un phénomène que l’on peut également observer dans l’étude de Constantine (2008).

⁸⁰ Racisme ordinaire dans le monde merveilleux de la musique classique sur Rue89 : <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20140726.RUE5081/racisme-ordinaire-dans-le-monde-merveilleux-de-la-musique-classique.html>

Mirana, relate quant à elle un échec qu'elle qualifie avec difficulté de racisme à son concours de titularisation :

“Je ne vais pas forcément repasser ce genre de concours, et vu que ce sera toujours au même endroit [et que] j'ai montré le meilleur de moi-même, donc je pense que je serais toujours arrêté par des... enfin [des critères] qui sortent juste du domaine des compétences que tu as”.

Elle abandonne par conséquent les concours de titularisation, et ne peut donc obtenir que des postes contractuels, plus précaires que les postes de professeurs titulaires. Par exemple l'ancienneté et la revalorisation salariale ne sont pas prises en compte de la même manière entre les personnes titulaires et non titulaires dans la fonction publique.

Concernant Hery, il relate une injonction subie par ses parents :

“Mes parents m'ont beaucoup dit quand j'étais petit « en tant qu'étranger il faut qu'on fasse plus que les autres ». [...] C'est marrant parce que je ne comprenais pas pourquoi on me disait ça. Parce que j'étais français. Tu vois, je veux dire je suis né en France. Du coup, je ne comprenais pas en quoi ça me concernait. Du coup aussi je le voyais pas vis à vis de certains amis dans le sens où mes amis ou mes profs à l'époque je n'ai pas senti que j'étais... enfin étranger tu vois ? Mais... j'imagine que ce genre de traitement, comment dire, peut être ressenti de diverses manières selon d'où tu viens. Ta position sociale. Tu vois, c'est pas pareil d'être des enfants issus d'ouvriers ou d'éboueurs, ou d'enseignant. Même si je suis... noir ou... marron enfin bref tu vois”.

Dès lors, ce témoignage reflète la différence de discrimination entre lui et ses parents. Il confirme ainsi le résultat de l'enquête TeO évoquée plus avant⁸¹. De plus, le critère du statut social a une grande importance dans sa narration à l'instar de l'enquête.

Le racisme comme sujet de lutte

Dans le cas d'Haroun, il a, au vu de son parcours retranscrit, été impacté dans sa jeunesse d'un point de vue identitaire. En particulier concernant le rôle du jazz dont il s'est approprié l'histoire :

⁸¹ BRINBAUM, SAFI, SIMON, 2012

“A un moment donné dans les années 80-90, il y a eu beaucoup de revendications des blacks. Et moi j’étais en plein là-dedans. C’est à dire que j’avais des baggies et un bandeau et en fait c’était pas moi. Si je tombais là-dedans, c’était d’une part pour me trouver une identité, mais c’est aussi en réponse à un regard qui s’est porté sur moi. Et c’est pour ça que je parle de masque parce qu’à un moment, comme j’avais envie de m’intégrer dans ma cité, je me suis dit que l’air de rien je répondais à ce qu’on attendait de moi. On m’a collé une image et au final ce n’est pas vraiment la mienne. Comme j’étais plutôt grand, plutôt costaud, les gens attendaient vraiment de moi que je porte vraiment un rôle, de type le noir de Milan (rires). [...] Je dirais que j’ai commencé à m’identifier à ce personnage... vers mes 15-16 ans, on va dire 14. Et ça a duré jusqu’à mes ... je dirais que le jazz m’a aidé à sortir de cette vision un peu biaisée de moi-même. [...] L’histoire du jazz est... très profonde et lié à l’histoire de l’esclavage déjà. Et à pleins de moment de l’histoire des noirs américains, la musique c’était un moyen d’expression, et ça a permis à toute l’intelligentsia des noirs américains de s’exprimer et de faire des chefs d’œuvre, de montrer qu’ils peuvent faire aussi bien que les occidentaux blancs en tant que musiciens internationaux. Et du coup c’était valorisant pour moi...”

Dans le cas de Gabrielle, les préjugés qu’elle dit recevoir ne sont pas vus comme un racisme. Elle utiliserait son apparence plutôt comme un moyen de faire valoir sa culture musicale caribéenne :

“Je ne favorisais pas forcément les musiques de mon île plus que d’autres [au conservatoire]. [...] Et il n’y avait pas forcément de jeunes de couleurs aussi donc en fait je n’avais même pas forcément besoin d’insister dessus puisque la curiosité venait déjà des enfants, car les enfants sont curieux de nature.”

Ces deux musiciens ne présentent pas le racisme comme obstacle dans leurs parcours de musicien. Si leur couleur de peau leur semble bien marquer une différence notable dans le milieu dans lequel ils travaillent, et qu’ils en sont pleinement conscients, ils revendiquent presque cette différence, qui leur permet de contribuer à la diversité. Leur accession à la profession de professeur de musique, en tant que personne racisée, semble presque prendre une dimension politique.

2 Des profils de musiciens noirs

Bien que d'un point de vue global, les différents entretiens permettent de confirmer la présence de racisme dans le domaine professionnel de la musique, les enquêtés ne semblent pas le percevoir et le vivre et de la même manière. Il semble en effet se dégager 3 types de profils qui se distinguent principalement par leurs origines sociales et leur capital culturel. Nous proposons de les nommer : les républicains, les conquérants et les initiés.

2.1 Les républicains

*“La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion”*⁸². Tel est l'article 1er de la Constitution française. La notion de République peut être vue par Aurélien et Marion comme universelle et applicable à tous avec une croyance en l'égalité des chances, bien que ces deux musiciens possèdent des privilèges sociaux, voir coloristes. En effet, il et elle partagent différents points communs, bien que deux profils très différents : directeur et étudiante.

Une appartenance française avant tout

Tout d'abord, d'un point de vue identitaire, ils évoquent avant tout une appartenance uniquement à la France. Aurélien relate dans son récit l'absence de son identité malgache :

“Je vous avoue que jusqu'à ce qu'on me le rappelle ça m'échappe. Vraiment, ce n'est pas quelque chose qui me marque au quotidien. Et puis ça fait tellement longtemps que je suis en France que je me sens plus... Je suis plus français qu'autre chose.”

Marion, bien qu'elle relate une appartenance raciale, elle évoque la Martinique en tant que département d'outre-mer sans pour autant opérer de distinction avec la métropole, omettant éventuellement les difficultés historico-sociales spécifiques à l'île :

⁸² Article 1 de la Constitution revisité de 1958.

“Je suis métisse. Mon père est parisien et ma mère est martiniquaise. De teint je suis claire de peau et on voit bien que je suis métisse.”

Ces deux présentations en tant que personne française pourrait indiquer une absence de culture provenant de leurs autres origines.

Un parcours musical naturellement présenté

Ils n'évoquent que très peu de difficultés dans l'accès à la profession musicale. La manière de dérouler leur parcours est très fluide comme avec Aurélien :

“J'ai un parcours tout simple ceci dit.. Je suis un pur produit de conservatoire. Donc vous connaissez les étapes classiques, on rentre dans une petite école de ville ensuite... Moi je suis directement rentré dans un CRR après.”

De même, Marion déroule son parcours avec la même facilité qu'Aurélien. En effet, elle enchaîne très simplement les différentes écoles par lesquelles elle est passé : de l'éveil au conservatoire au Pôle Sup, en passant par la maîtrise de Radio France, le CRR, l'université de Sorbonne. Elle évoque également son envie d'être musicienne très jeune, pouvant être vue comme naturelle. Elle aborde ses postes de remplacement dans différents conservatoires municipaux ou régionaux avec toujours une certaine aisance.

Un capital social fort

Enfants, leurs conditions de vie semblent confortables. Aurélien décrit la position de sa famille :

“J'ai eu des parents assez ouverts, j'ai eu un peu de chance dans le sens où ils m'ont laissé un petit peu tout tenter. Je faisais du sport, du tennis, de la voile, du ski d'assez haut niveau, en parallèle de la musique. La seule chose qui est resté c'est la musique.” [...] “La plupart des autres membres de ma famille sont ingénieurs ou dans ces branches-là : scientifique ou technique.”

Marion a quant à elle grandi dans un quartier aisé, avec une culture musicale dans sa famille. Elle décrit en effet la part importante de l'ambiance musicale à la maison avec sa mère qui chantait en amateur accompagné par son père au piano.

Cela refléterait un capital culturel élevé. D'après Bourdieu⁸³ c'est au niveau de la forme objectivée pour Marion de part ses biens culturels matérialisés par la musique familiale, et de la forme institutionnalisée pour Aurélien de part les diplômes de ses parents matérialisés par leurs carrières scientifiques. Pour Marion, son lieu de résidence pourrait également indiquer un capital économique élevé. L'ensemble de ces capitaux peuvent avoir une influence positive sur les conditions et privilèges sociaux dont ils peuvent bénéficier. Il et elle l'expriment de façon consciente par la forme objectivée (la musique, le sport...), mais aussi de manière inconsciente par la forme incorporée. En effet, en évoluant dans un environnement privilégié, les républicains adoptent par mimétisme les codes sociaux de leur population, facilitant leur assimilation au groupe.

Nous avons par ailleurs vu plus haut que ces deux professeurs indiquent bénéficier d'un avantage coloriste par rapport à une personne dite noire. Aussi, il et elle ne ressentent pas le besoin de connaître leurs origines ou y portent peu d'intérêt. L'éducation qu'il et elle ont reçue apparaît surtout française avec une présence limitée de la culture populaire.

2.2 Les conquérants

La mobilité sociale concerne le changement de statut social des individus ou groupes d'individus dans le temps⁸⁴. Constance, Hery et Mirana apparaissent surtout attaché au sentiment d'ascension sociale de part leur métier de musicien classique. Celui-ci constitue tant un objectif qu'un moteur afin de surmonter une certaine forme d'adversité : d'où le choix du terme "conquérants" pour les désigner.

Une appartenance ethno-raciale relative

Dans leur présentation, nous observons tout d'abord une identification française, avant leurs origines ou leur identité raciale qui ne sont pas négligées pour autant. Constance évoque par exemple en deuxième lieu sa condition raciale faisant écho au racisme qu'elle a subi, tout en se détachant de ses origines congolaises :

⁸³ [BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude] : *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, 1970

⁸⁴ [MERLLIE Dominique, PREVOT Jean] *La Mobilité sociale*, La Découverte, 1997. Ch 1 pages 6 à 27.

“Je me définis comme étant une française noire et.. après c’est chacun .. chacun se définit... selon la culture que l’on a à la maison. C’est sûr que... moi je ne suis jamais allée au Congo, je ne parle pas la langue donc forcément c’est... ça fait beaucoup d’éloignement.”

Hery évoque l’injonction de ses parents à être français avant tout :

“Je suis allé plusieurs fois à Madagascar. Et... je ne sais pas vraiment comment je me considère pour répondre à ta question. Et, je me considère peut-être surtout comme français. Après, le fait que je ne parle plus le malgache j’ai du mal à me considérer comme franco malgache. Après je sais que je fais partie de ce qu’on appelle l’immigration, et pour moi c’est un sujet qui me tient vraiment à coeur. Euh... parce que je sais que j’ai découvert que je n’étais pas blanc aussi. [...] Je pense que mes parents ont tout fait pour que je sois considéré comme français. Et que je me considère comme tel, mais... moi je... on peut dire franco-malgache parce que là j’ai acheté un bouquin assimilé, voilà pour... me réapproprier ça.”

Mirana évoque également la même injonction, plus particulièrement avec l’absence de la langue malgache :

“Alors moi je pense que ça vient de ma maman, je me présentais comme française-française avant tout. Tu vois par exemple ma mère quand j’étais petite, elle ne voulait pas me parler malgache parce que c’était le français avant tout. [...] Après mon papa est décédé, mon père centrafricain, ma mère malgache. Mon père est décédé et j’ai fait plusieurs voyages à Madagascar et je me suis un peu plus rendu compte de l’importance des racines et à quel point ça fait partie de moi et que ça peut me mettre en richesse et tout ça. [...] On va dire année 2010, Je me présente comme française d’origine malgache et centrafricaine.”

L’appartenance à leur origine ou raciale n’est pas mise de côté contrairement aux républicains, avec une volonté de réappropriation pour Hery et Mirana.

La distinction professionnelle

Nous avons en effet dans leurs témoignages, des parents avec un fort bagage culturel mais qui auraient souhaité des études plus nobles que la musique pour leurs

enfants. Hery s'est par exemple appuyé sur la légitimité de la musique classique, supérieure aux autres pratiques, pour en faire son métier :

“... Faire de la musique classique tu sais comme je te l'ai dit ça allait avec les diplômes. Euh que c'est important pour mes parents du coup, donc ce qu'il faut faire c'est là où il y a les diplômes tu vois ? Du coup, il n'y a pas de diplôme en rap ou en rock, et que du coup mes parents me... m'aurait dit... si je voulais faire du rock, je ne sais pas si ce serait bien passé dans ma famille.”

Constance relate quant à elle sa détermination à devenir musicienne auprès de ses parents :

“Quand je leur ai dit que je voulais être musicienne ils m'ont dit c'est juste n'importe quoi ! Ben... Je pense que c'est un peu comme ça chez nous mais... c'est pas un métier quoi... pour eux j'arrêtais les études. [...] Moi je sentais bien que la musique c'était très facile, les études scientifiques ça m'a demandé beaucoup plus d'efforts pour des résultats qui étaient très moyens... Donc c'était plutôt... comme mes deux parents ont des métiers médicaux pour eux c'était logique que moi aussi je fasse pareil...”

Mirana, elle aussi raconte sa vision hiérarchique du domaine musical face au domaine du droit :

“C'est donc pendant ces études qu'un de mes professeurs me dit : « est-ce que tu voudrais pas faire de la musique de manière professionnelle ? » et moi je me disais ben non je veux faire mon droit... Faire quelque chose de sérieux, et puis il me dit un jour « tu vas me remplacer pour jouer dans un opéra de Don Giovanni dans un théâtre.. un théâtre national » ... et alors il me dit ça deux jours avant il me dit « je suis malade je peux pas le faire, tu vas le faire » et là il se passe un déclic, et je me dis « ah c'est vraiment ça que je veux faire voilà ».”

Contrairement aux républicains, l'ensemble de ces récits indiquent par conséquent une lutte pour l'accès à la profession musicale au niveau de la forme institutionnalisée : le caractère plus personnel de leur combat au sein du système de valeur et des aspérités de leur propre famille. Les conquérants traversent ainsi plusieurs stades de prise de conscience en commençant une remise en question intime des attentes de leur famille (qui espère garantir leur intégration par l'obtention d'une position professionnelle qualifiée de « respectable ») avant de passer à l'acte. Bourdieu constate

dans la société une hiérarchisation des professions : si les artistes ont un capital culturel supérieur aux cadres supérieurs, ce sont ces derniers qui possèdent un capital économique supérieur.⁸⁵ La musique est considérée comme une bonne activité de loisir mais comme un métier à risque.

Pour autant, la lutte des conquérants ne s'arrêtent bien évidemment pas au cadre familial. Une fois cette étape passée, il leur revient de se confronter à la vision du monde professionnel.

La musique classique : un appui sur la légitimité professionnelle

Aussi, le conservatoire et la musique classique semblent vécus comme une contrainte avec une utilité sociale pour appuyer la légitimité de leur choix professionnel. Mirana considère par exemple son impossible accès au Conservatoire National Supérieur de Musique (CNSM) comme un "échec" :

"J'ai un peu erré quand même faut le dire... soit avec des professeurs qui ne me convenaient pas, soit... voilà par exemple un de mes grands regrets c'est de ne pas avoir pu entrer au CNSM parce que quand j'ai décidé de faire ça j'allais avoir la limite d'âge pour passer l'entrée [...]."

Constance explique dans son récit l'inflexibilité avec laquelle la flûte à bec est considérée comme un répertoire désigné. Une perception légitimée par l'institution du conservatoire :

"Dans ma tête il y a quand même une séparation entre la musique d'art et la musique... populaire, oui, récréative et un peu commercial aussi. Et qu'au conservatoire on est là aussi pour faire... de la musique baroque, et pas le reste. Mais je pense aussi parce que côté pop je ne l'ai jamais abordé dans un conservatoire et je suis incapable de le produire."

Hery raconte quant à lui le statut social supérieur que semble lui procurer la musique classique face aux musiques populaires :

"Quand tu dis aux gens que tu fais de la musique au conservatoire, et ben y a quand même une sorte de, t'as l'impression que les gens te respectent un truc, « ah

⁸⁵ [BOURDIEU Pierre] *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit.

ouais tu fais de la musique classique ? » ... comme si tu fais une forme évoluée de la musique quoi. Tu vois ? Parce qu'elle est notée, parce que... historiquement on pourrait dire il y a des grands noms, parce que ça se joue dans des salles, parce que... après c'est codifié, tout ça toutes ces petites choses-là”

Si Glevarec et Pinet (2009) montrent que les goûts musicaux des personnes varient fortement en fonction de leur classe sociale, Nettle (2004) montre l'ensemble des codes de la musique classique, et la TRAM (2014) montre que le discours de cette musique “sacrée” la place à un rang supérieure aux autres musiques : la plus élitiste des musiques élitistes. C'est pourquoi, combiné à la reconnaissance du diplôme, la musique classique est par conséquent vue comme une ascension sociale.

Le capital culturel familial

Deux des trois musiciens et musiciennes mettent en valeur dans leurs récits leur origine sociale familiale. Hery justifie son absence de discrimination grâce à l'éducation reçue par ses parents, notamment vis à vis de l'injonction à « faire plus que les autres en tant qu'étranger »⁸⁶ :

“[...] Tu vois, c'est pas pareil d'être des enfants issus d'ouvriers ou d'éboueurs, ou d'enseignant. Même si je suis... noir ou... marron enfin bref tu vois ? Du coup, quand tu lis Bourdieu et la sociologie c'est qu'en fait la reproduction fait que quelque part les enfants qui réussissent à l'école sont les enfants qui savent comment répondre. Entre guillemets quoi. Donc du coup je pense que je faisais partie de ça peut être.”

Mirana met en avant le capital culturel de sa mère malgré les faibles revenus familiaux afin d'explicitier son accession à l'école de musique :

“Et pour revenir au conservatoire, oui c'est clair et net que... c'est beaucoup moins varié parce que de toute façon il y a forcément le... la barrière économique. Alors c'est une barrière pas que économique parce que moi je pense à ma mère par exemple qui m'a élevée moi et mes deux sœurs... seule. Donc j'ai une famille monoparentale et donc elle avait vraiment des moyens assez limités, mais elle a quand-même réussi à nous inscrire à trois à l'école de musique. Alors certes avec les quotients familiaux et

⁸⁶ Cf Chapitre 4.2 : Le racisme comme obstacle

tout mais c'est aussi une volonté c'est sûr qu'il faut un minimum de connaissance et de volonté des parents pour que ça puisse se faire.”

Constance est dans un cas plus particulier. Issue d'une famille dans le milieu médical, elle explique surtout dans son récit son ascension par son aisance dans le métier musical, ainsi que la flûte à bec en tant que choix personnel :

“C'est toujours la flûte à bec qui m'a donné envie d'avancer, après j'ai fait du piano, j'ai fait du hautbois.” [...] “Moi je sentais bien que la musique c'était très facile, les études scientifiques ça m'a demandé beaucoup plus d'efforts pour des résultats qui étaient très moyens... Donc c'était plutôt... comme mes deux parents ont des métiers médicaux pour eux c'était logique que moi aussi je fasse pareil...”

Les récits d'Hery et Mirana font écho aux réussites “paradoxaes” liées aux fortes aspirations de leurs parents tel qu'il a été décrit dans la reproduction sociale des personnes racisées. Cela pourrait leur procurer un sentiment d'être également héritiers de leur situation. Cet héritage culturel ressenti leur auraient, d'après leurs récits, permis d'échapper socialement à ce que Bourdieu appelle *la violence symbolique* de l'école et de l'institution.⁸⁷ Concernant Constance, son récit évoque plutôt une cassure de la lignée familiale dans le médical. Cette cassure pourrait être vue comme une mobilité sociale négative qu'elle maintiendrait aujourd'hui par l'inflexibilité du répertoire de son instrument : la musique baroque.

Ces 4 points commun permettraient à ces musiciens et musiciennes de ressentir l'ascension sociale, ou de se maintenir dans la classe supérieure. Toutefois, contrairement aux républicains, si cette ascension sociale leur permet d'éviter la violence symbolique sociale, tous n'auraient pas évité la violence symbolique raciale telle que vu dans le précédent chapitre. Nous verrons également dans le chapitre suivant la manière dont cette violence ressentie influence leur pratique en tant qu'enseignant.

⁸⁷ BOURDIEU, PASSERON, 1964.

2.3 Les initiés

*“Les Noirs ont fait des tas de choses dont on ne leur a pas pour autant attribué le mérite, et voilà d’où nous est venue l’idée de la Great Black Music.”*⁸⁸ J’ai choisi de leur donner le titre « d’initiés » afin de mettre en valeur leur fierté s’agissant la culture musicale issue de leurs origines combiné au souhait de transmettre cette culture aux autres. En d’autres termes, là où les républicains recherchent une forme d’assimilation, tandis que les conquérants utilisent leurs origines comme vecteur d’ascension sociale personnelle, les initiés se tourneront d’avantage vers une forme de partage valorisante.

Une appartenance ethno-raciale forte

Leur identité ethno-raciale est revendiquée. Nous pouvons l’observer avec la présentation de Gabrielle qui se distingue de la métropole quand elle parle de son île :

“Moi quand on me le demande, quand on me pose cette question ma première réponse c’est de dire que je suis guadeloupéenne, ensuite de dire que je suis caribéenne, et puis également que je suis française.” [...] “Sachant que de toutes façons je suis antillaise, et que pour en avoir parlé avec pas mal d’amis d’enfance, avec qui je suis encore en contact, c’est vraiment quelque chose qui pour moi ne partira jamais.”

Haroun s’identifie dans sa présentation tout d’abord d’un point de vue racial en tant qu’identité mixte en premier lieu, puis il s’appuie sur l’identité noire et africaine à laquelle il s’identifie le plus :

“Je suis un métisse franco-malien. Mon père est malien, ma mère est métisse. Voilà pour les origines factuelles. Après j’ai été élevé par le côté blanc de ma famille. Mes parents ont divorcé quand j’étais jeune donc je connais moins bien mes racines africaines. Par conséquent je suis français d’origine malienne.” [...] “J’ai été élevé par ma famille blanche, alors que le regard qui est porté sur moi, plutôt noir quoi, ça m’a mis des vrais questionnement par rapport à mes racines, par rapport à mon identité sociale. Je pense que j’ai réussi à répondre à ces questions quand je suis parti au Mali vers mes 21 ans, ma première rencontre avec ma famille.”

⁸⁸ Propos du contrebassiste Malachi Favors (PIERREPONT, 2004, p198).

Apport du capital culturel musical

Aussi, il et elle possèdent un entourage au capital culturel musical fort. Gabrielle est en effet, d'après son récit, issue d'une famille de musiciens, en plus d'un cursus en cours particulier de musique classique :

“Il fallait que je sois assez à l'aise quel que soit entre guillemets le répertoire. Et donc comme mon père est guitariste et trompettiste il faisait beaucoup de jazz aussi. Donc je l'accompagnais beaucoup, et mon frère est trompettiste également, donc je l'accompagnais souvent. Ce sont des univers que j'ai beaucoup côtoyé” [...] “Quand j'étais en Guadeloupe. Mon professeur a travaillé avec beaucoup d'élèves, et donc à ce moment elle avait des annotations très précieuses [...], elle était très sensible et maîtrisait totalement. Donc quand je dis que je travaillais énormément (rires).. Je pense que ça a aidé aussi. Mon père était très bon en solfège, et moi j'étais très à l'aise en solfège... moi aussi. Bon la rythmique c'est quelque chose que j'adorais aussi, car il fallait un esprit très logique aussi et ... c'était le cas pour moi. Donc moi je prenais ça plus comme un jeu, en fait, que comme des devoirs finalement à faire. Et le fait que j'avais quand même un environnement assez propice vers l'accompagnement vers tout ce qui était solfège analyse et théorie et puis j'avais une prof qui était une bonne prof (rires) [...]. Et donc il y avait des connaissances très solides sur tout ce qui était musique baroque et classique. Ca a favorisé aussi.”

Haroun bien que sa famille ne soit pas musicienne, a grandi dans un environnement musical fort :

“... Comme [ma mère] aimait bien le jazz elle m'a trouvé un prof particulier qui était un ami à elle qui était jazzman qui donnait des cours à la maison. Ça c'était très bien. En 2 ans je crois... 3 ans... qui après ne donnait plus de cours. Puis ma mère a trouvé un autre prof qui avait monté son petit business avec des professeurs. Il avait un studio, et il avait un gros groupe d'élèves qui donnaient assez régulièrement. Donc voilà j'ai fait pas mal d'années avec lui.... 4 ou 5 ans avec lui. En parallèle de ça ma mère en fait m'envoyait assez régulièrement dans des colonies de vacances musicales. C'est la SACEM et VMSF. [...] Et en fait, à l'âge de 15 ans, je suis tombé sur un festival de jazz. J'ai rencontré des gens qui font du jazz. Et là c'était assez formidable parce que ça mélangeait un festival de jazz avec des artistes renommés et les professeurs du

stage qui étaient présents et nous encadraient et aussi des musiciens professionnels qui nous ont transmis la passion du truc et c'est là que j'ai eu un déclic."

Haroun et Gabrielle auraient un fort capital culturel musical, acquis par l'entourage social du premier, et par l'entourage familiale de la seconde. Par cette caractéristique, les initiés se rapprochent des républicains, leur donnant notamment un privilège spécifique à leur métier de musicien.

Leur culture non blanche et son histoire

Toutefois, contrairement aux républicains, les initiés possèdent également d'après leur récit une culture musicale non blanche valorisée, en liaison avec l'histoire esclavagiste et/ou coloniale. Gabrielle, bien qu'elle soit de formation classique, met également en avant sa culture musicale caribéenne liée à ses origines culturelles :

"... C'est une île qui a été pendant longtemps sous une colonisation française de plusieurs générations, mais c'est vrai que, en termes d'identifications, je pense d'abord à mon île et ensuite à ma culture entre les différentes îles, et ensuite après avec la France métropolitaine." [...] "Alors ensuite forcément quand on quitte l'île on n'est pas autant baigné dans la culture qu'on était avant. Mais c'est vrai que bon, là où je trouve que ça quand même eu une incidence, par exemple sur ma façon de travailler aussi au quotidien, j'ai grandi dans une île où en termes d'ouverture musicale, c'est quand même très très riche [...] avec tout ce qui est salsa, des percussions différentes donc on a énormément d'échanges. Donc c'est vrai que c'est quelque chose que j'essaie de conserver, et que j'essaie de développer ou créer des échanges quand même." [...] "C'est vrai que j'ai fait énormément du Bach (rires) quand j'étais jeune. Et donc pareil beaucoup de Mozart, Haydn et Beethoven parce qu'au conservatoire on disait que c'était le répertoire qui m'allait le mieux."

Haroun quant à lui met en avant dans son récit sa culture jazz lié à son identité noire et africaine :

"[...] Et du coup c'était valorisant pour moi... en tant que noir de... pouvoir trouver déjà au niveau culturel quelque chose qui peut comprendre que le peuple noir a aussi une histoire extrêmement profonde. Et justement ce côté traditionnel le jazz prend

ses racines dans l'Afrique, et j'ai énormément appris sur la musique traditionnelle noire africaine."

Des musiques traditionnelles caribéennes tel que le gwoka en Guadeloupe ont, comme le mouvement *Great Black Music* aux États-Unis, procédé à une inversion du stigmate sur leur propre perception de leur musique. Cette attache à la culture et l'identité caribéenne possède des similitudes avec la revendication à la culture noire. Elle est dans l'identité ethnique ou raciale, dans la richesse des différentes formes musicales, ainsi que dans la volonté d'échange et de transmission.

La critique du système

Pour finir, il et elle relatent une capacité à critiquer le fonctionnement du conservatoire. Gabrielle confie sa volonté à exposer sa culture et défaire les idées préconçues éventuelles :

"[...] En gros pour pouvoir faire en sorte que les élèves ou les établissements qui dirigent ont une plus grande ouverture d'esprit. Je ne dis pas qu'elles sont fermées d'esprit, mais juste que forcément, même lorsque l'on est sur des îles française, comme on est assez loin, l'image culturelle qu'on en a ou que les gens en ont sont forcément lointaines. Ce qui est tout à fait normal. Donc pour moi je trouve ça bien de mettre un peu ma patte artistique sur certains projets."

Haroun exprime quant à lui sa volonté à être acteur dans le territoire où il enseigne, au-delà selon lui de sa fonction de professeur territorial d'enseignement artistique :

"Mon but c'est de développer une conscience de ce qu'est la pensée artistique. Trouver le sens... je chercher à développer leur envie de trouver du sens à travers la musique. Et ça passe par une réflexion esthétique, une approche aussi historique de ce qui a déjà été fait. Euh... la question sur la création... la réalisation et autonomisation. [...] Le jeu en collectif aussi, pour créer du lien justement entre les différents élèves de ma classe... Ouais je me sens en mission ! C'est bizarre. Je me sens vraiment en mission. Pour le coup ça dépasse le cadre de ma fonction territoriale... Tu vois les collègues, c'est drôle car je me découvre aussi à travers ça parce qu'à la base pour le coup je suis un musicien un peu introverti artiste qui essaye de s'exprimer à travers son

instrument, et le fait de devenir prof et ben ça m'a vraiment amené à comprendre ce que ça voulait dire construire sur un lieu donné et permettre à ces lieux de... rayonner tu vois ? Bon j'emploie des termes très conventionnels mainstream de la pédagogie actuelle mais pour moi ils ont plus de sens."

Il et elle font état du manque d'ouverture du conservatoire concernant les autres pratiques musicales, ou sur l'approche mixte de la création, de la réalisation de l'autonomie et de la pratique collective. Par rapport à la Charte EAC de 2018, les initiés répondraient à 2 principes :

- le 3e principe sur l'acquisition d'une culture partagée riche et diversifiée,
- le 6e principe sur le sens artistique : *"L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain"*⁸⁹.

L'ensemble de ces caractéristiques, le capital culturel musical ainsi leur attache à leur identité et culture non blanche, est vue comme un atout ou une revendication dans leurs échanges, et peuvent expliquer leur perception peut-être plus importante du racisme. C'est également une culture qu'ils souhaitent, dans leur récit, transmettre à travers leur enseignement, tel que nous pourrons l'observer dans le chapitre suivant.

⁸⁹ Charte pour l'éducation artistique et culturelle, Ministère de la culture, 2018.

3 Les pratiques comme enseignant

Dans cette partie, je souhaite découvrir les conséquences de leur parcours de vie dans leur enseignement en liant leurs parcours ethno-raciale et identitaire et leurs statuts sociaux. Je m'appuierai sur trois axes d'analyse :

- leur culture musicale,
- leur posture musicale face aux élèves,
- leur discours face au racisme.

3.1 Culture musicale des enseignants

L'ensemble des enquêtés (sauf Aurélien) affichent une volonté d'écoute diversifiée, qualifiée d'«éclectisme critique»⁹⁰. On peut voir par exemple dans le récit de Gabrielle en Guadeloupe :

“On allait très souvent dans des concerts, de ce qu'on appelle aussi des Lewoz. Lewoz en gros ce sont comme des petits concerts parfois de rue. [...] En fait c'est traditionnel, [mais] c'est en fait du chant de Noël revisité, aux goûts des Antilles avec beaucoup de percussion et beaucoup de chant. Donc dès qu'il y avait des concerts que ce soit classique, jazz, ou biguins, ou dès qu'il y avait l'occasion de découvrir de nouvelles choses tout simplement, on nous amenait. Donc du coup on était quand même assez ouvert aux styles de musique quoi.”

Mirana relate également une écoute éclectique dominante et populaire :

“J'écoute vraiment de tout, de la folk, du rnb, de la chanson française, variété française mais aussi du rap français et rap américain. Ou de la musique urbaine en tout cas... Je regarde [spotify], de la musique de film bien sûr... De la pop... un tout petit peu de jazz mais pas beaucoup.”

Seul Aurélien affirme une écoute musicale principalement dominante, classique et jazz, correspondant à une écoute classicisme⁹¹ :

⁹⁰ Eclectisme critique : tout est potentiellement culture (Ministère de la culture, 2019, page 99)

⁹¹ Classicisme : la culture savante est supérieure (Ministère de la culture, 2019, page 99)

“C’est un peu réduit, mais on est toujours assuré par quelque chose qu’on connaît. Et puis en fait je ne suis pas déçu, parce que des chansons plus actuelles, Il y a des bons côtés, je n’ai rien contre, mais au bout d’un moment, entendre la même grille harmonique qui se répète, ça commence à me saouler un peu. C’est le problème des techniciens. On sait tellement que c’est pas des bons enchaînement que ça m’énerve d’avoir des trucs parallèles qui se suivent. Même sans faire exprès, même avec les plus belles paroles du monde, je m’en fous. Si j’entends un truc harmonique un petit peu moyen derrière ça ne me détend pas.”

Dès lors, il ressort de ces entretiens que la portée de l’éclectisme critique dépend de la légitimité donnée aux divers genres de musique écoutés. Cette légitimité influencerait leur pratique artistique.

Du côté des républicains, leur culture de musique classique est majoritaire dans leurs cours. Aurélien, bien qu’utilisant des airs de jazz ou de musique traditionnelle d’Europe de l’est, apparaît attaché à une pratique musicale dite d’Europe occidentale telle décrite par Nettl (2004) et Tagg (2008) :

“Je ne vais pas dire que je joue dans un style bulgare parfait. Je trouve des partitions qu’il fallait transcrire un peu et je joue ce qui est marqué. Je ne suis pas le roi de Klezmer ou quelque chose comme ça. [...] Je n’ai pas forcément les bons codes ce n’est pas ma spécialité. (rires) Donc voilà je fais ce que je sais faire, je sais écouter un truc je sais retranscrire une mélodie qui passe, je la note sur une partition et je joue ce qui est marqué vous voyez ? Je ne vais pas beaucoup plus loin.”

De même, nous avons Marion, qui, de par sa formation pour l’enseignement aurait une pratique strictement classique :

“C’est vraiment très classique [ma pratique musicale]. Comme je suis encore étudiante j’ai encore beaucoup de choses à perfectionner, la flûte... Bon là en ce moment je travaille du répertoire, j’ai fait quelques sessions d’orchestre au conservatoire et dans un Orchestre amateur. A la base je voulais faire du jazz. J’écoute beaucoup TSF Jazz en fait j’ai oublié ? C’est pour ça que je voulais faire sax. C’est pour ça que je voulais faire un 2^e instrument. [...] Je n’écoutais pas de flûte au jazz. La flûte c’était pas mon instrument de cœur du tout.”

Concernant les initiés, l'histoire et/ou le contexte de leur musique est une plus-value dans leur métier. Gabrielle, reprend les goûts musicaux de ses élèves, pour favoriser un échange culturel entre les musiques populaires et les musiques traditionnelles :

“[...] Donc c'est de surfer un peu aussi sur leurs intérêts et faire en sorte qu'ils aillent un peu plus loin dans ce qu'ils entendent de l'air. Puis j'essaie de leur expliquer d'où vient également la musique qui leur plaisait tant. Et parfois aussi, ça me permettait de voir qu'au final que ce qu'ils aimaient n'étaient pas si bien que ça. Parce que il faut dire sur les musiques commerciales... ce sont souvent des résidus finalement de... culture et pas.. de style musical en tant que tel. [...] On a eu des chansons « Havana » [de Camilla Cabello], donc dans ce cas-là, je leur dis tiens ça te plait ? Fais-moi une petite recherche sur la musique espagnole et cubaine. Et puis parfois quand la musique leur plaisait je leur jouais... au piano et je les forçais entre guillemets à chercher en fait « qu'est-ce qu'il a fait d'autre ? » « D'où vient la musique qui était reprise ? » et puis je leur faisais souvent jouer souvent le morceau initial, puis le morceau qui était un peu modifié. [...] Le but étant qu'ils aillent un peu plus loin que... ce qu'on leur donne au conservatoire... De toute façon ce n'est pas une critique quand je dis ça mais c'est... c'est une réalité des choses qui fait qu'au conservatoire on n'a pas beaucoup de temps et beaucoup d'élèves, le temps de cours n'est souvent pas suffisant pour... échanger donc c'est vrai que dans ces cas-là il faut essayer de donner un maximum de choses à côté, pour qu'ils puissent quand même s'épanouir, ou être curieux en plus de ce qui est demandé en fin d'année.”

Haroun, bien que n'ayant qu'une seule pratique principale, utilise l'histoire du jazz comme moyen d'appropriation pour les élèves par comparaison avec ce qui se fait dans le hip-hop. Et de même, les musiques traditionnelles sur lesquelles il prend appuis sont toujours liées au jazz :

“Je pense que l'art de façon générale a vocation à servir un moyen d'expression tu vois ? Pas que ça, mais en tout cas ça peut servir à ça. Et tu vois c'est un peu ça. Justement c'est peut-être pour ça que... les mouvements comme le hip-hop qui à la base sont déjà des luttes et moyens d'expressions ont été plus ou moins détournés.. pas tous hein je parle du mainstream... mais détournés de leur but 1^{er}.” [...] “Le latin jazz,

salsa, tout ce qui est relié à l'afro-cubain et j'ai fait pas mal d'afro-cubain à un moment donné avec différents groupes. Mon premier mémoire c'est sur les musiques afro-cubaines [...] Tout ça pour revenir dans le jazz moderne. En revenant sur l'histoire du jazz, il faut parler du Blues enfin ! Le Blues c'est directement relié à l'Afrique. Je m'y retrouve à travers tout cet univers aujourd'hui. C'est un lien direct entre l'Afrique et le jazz." [...] "Alors déjà ne serait-ce que le jazz s'inscrit dans une histoire qui est vraiment forte. Et c'est pas rien l'esclavage (rires)... Oui ça vient de plusieurs générations de population d'esclaves, et donc ouais il y a des gamins qui arrivent et qui n'ont jamais entendu... le commerce triangulaire ou ces choses-là. Donc je suis le premier à leur dire « bon ba voilà ça existe, ils ont été déportés de l'Afrique vers les Etats-Unis » et ils me demandent « mais pourquoi ? » et je leur réponds à cause de questions économiques, pour le développement économique de l'Europe, euh... et ils avaient besoin de la main d'œuvre pour construire... des champs de coton, etc.... Je leur parle du brassage culturel, [...] et du coup après j'en arrive après à la guerre de sécession, [...] puis la ségrégation ouais."

L'histoire de la musique caribéenne et afro-américaine qu'ils ont apprise est vue comme un atout. Dans le cas de Gabrielle, elle lie la culture populaire de ses élèves avec la culture traditionnelle dont elle a connaissance et qu'elle revalorise : grâce à cette démarche elle contrebalance la perception lacunaire des élèves de la musique du monde⁹². Elle souhaite qu'ils s'approprient ces courants musicaux traditionnels au lieu de les rejeter. Dans le cas d'Haroun, il complète les connaissances des élèves sur l'esclavage. Il assimile la révolte des esclaves comme une valorisation identitaire noire et africaine. Il comble ainsi des passages omis du parcours scolaire comme nous l'avons vu auparavant.

Nous pouvons observer dans le récit des conquérants des stratégies différenciées au niveau de leurs pratiques. Constance n'utilise pas sa culture populaire française et internationale d'après son récit, par souci de légitimité :

"Jacques Brel, Bob Marley, Björk, on ne peut pas dire que ça soit que populaire et c'est vrai que... c'est pas du tout des produits... Mais après c'est vrai que c'est une esthétique.. c'est quelque chose que je ne sais pas faire. Ben je n'ai pas les compétences

⁹² Voir Ch 2.3 : la légitimité bipolaire de la musique du monde explicité par Voisin (2013).

pour l'enseigner. ... Mais on ne peut pas dire que ce n'est pas de l'art. C'est nuancé, c'est construit, c'est pas... voilà."

S'il est vrai que la hiérarchie des musiques peut expliquer la non utilisation de cette culture, les remarques racistes la renvoyant systématiquement vers la musique populaire ou africaine peuvent également expliquer la question de légitimité : elle chercherait à se surpasser dans le domaine classique de sorte de se détacher autant que possible de tout autres pratiques musicales.

Concernant Hery, il n'utilise pas la culture malgache ni sa connaissance des musiques urbaines considérées comme illégitimes d'un point de vue social :

"J'avais fait un moment une sorte de rejet de tout ça, pour dire clairement de... la musique malgache... de la langue aussi peut-être... en fait ce qui est tu vois par exemple quand j'écoutais des musiques malgaches, les timbres des voix malgaches de femmes ou d'hommes je ne les appréciais pas. [...] je serais incapable de dire euh... de quel point exact ça vient ce rejet. Peut-être que c'est plusieurs trucs différents. Après... Peut-être que j'avais besoin à un moment aussi, j'avais besoin, tu te construis comme tu peux, de voir que, ben... tu vois le fait de faire de la musique classique, le fait peut-être que mes parents ont arrêté de parler malgache à un moment, tu vois ça m'a donné des signaux, un peu de... comment dire, les signaux « c'est ça être français »." [...] "Qu'est-ce que me confère la musique classique comme apport symbolique ? Tu vois ? Mais par contre je ne pensais pas binaire parce que j'étais allé à des concerts de rap et tout ça et.. j'aimais bien euh... la différence .. d'attitude dans le public, ou comment était constitué le public, enfin ce genre de choses !"

Jayet montre à travers l'enquête TeO un écart négatif entre le sentiment d'être français et le sentiment d'être vu comme français, surtout chez les personnes d'origine d'Afrique sub-saharienne et d'Asie du Sud.⁹³ Si Hery ne cite pas de différence de perception vis à vis de l'extérieur concernant son identité malgache, c'est plus à la maison où le questionnement se fait par rapport à la langue et la musique.

Par ailleurs, d'un point de vue social, le rap étant considéré comme l'une des musiques la moins culturelle en France (Ministère de la culture, 2019, page 99), il ne

⁹³ [JAYET Cyril] : *Se sentir français et se sentir vu comme un Français : Les relations entre deux dimensions de l'appartenance nationale*, Presses Universitaires de France | "Sociologie" 2016/2, Vol. 7, pages 113 à 132, 2016.

ferait également pas partie de son répertoire pédagogique considérant l'apport symbolique de la musique classique comme plus important. Tout comme Constance, la musique classique est vue comme plus légitime.

Mirana relate quant à elle une valorisation de sa culture malgache d'origine dans ses enseignements à travers la thématique valorisée des musiques traditionnelles :

“Justement pour mon diplôme d'état c'était « une journée à Madagascar » et donc c'était tout un projet sur l'apprentissage de la musique traditionnelle malgache avec mes élèves , et avec les élèves de toutes les autres classes de ce conservatoire-là, flûte accompagnement de guitare percussions puis cuivre. L'idée c'était vraiment d'apprendre à tout le monde à jouer de la musique malgache. Et je me suis rendu compte à quel point c'était communicatif, et à quel point ça plaisait tout simplement à tout le monde. Et à quel point ça faisait aussi du bien aux élèves parce qu'ils abordaient de nouveaux rythmes, ils abordaient aussi la musique autrement, sans la partition uniquement de manière orale comme on le fait à Madagascar. Et.... Voilà et là je me suis rendu compte de ce que ça pouvait apporter, de ce que ça pouvait apporter à moi aussi de renouer avec toutes ces choses que finalement je connais ... Mais auquel je ... je ne prêtai pas trop attention que ça. Ça m'a obligé à fouiller, à aller chercher les musiques à rencontrer les malgaches, à... voilà tout ça.”

Étant la seule parmi les conquérants à être retournée à son pays d'origine dans un but de découverte de la musique traditionnelle d'après les différents récits, ce voyage pourrait être vu comme un moyen d'appropriation et de légitimité de sa culture traditionnelle d'origine, tout comme dans le récit de Diakok vis à vis du gwoka (2011).

Concernant la prise en compte d'une culture d'origine, une nouvelle distinction se fait au-delà de la question raciale et sociale : quelle culture d'origine ? Constance se distingue des autres conquérants en n'ayant qu'une culture française dans son récit comme les républicains : Aurélien et Marion. En musique, elle se résumerait par conséquent à la musique classique et à la musique populaire. Chez les initiés et les autres conquérants (Mirana, Hery, Haroun et Gabrielle), l'apport de leur culture non blanche leur conférait une posture musicale commune comme nous allons le voir par la suite. La musique traditionnelle dans leur pratique a un statut particulier : soit valorisé autant qu'une musique dominante comme Mirana et Gabrielle, soit dévalorisé au même titre que les musiques populaires comme Hery. Concernant la culture populaire,

elle n'a pas le même statut hiérarchique ou culturel que les musiques classique, jazz et traditionnelle. En effet, lorsqu'elle est abordée, nous retrouvons dans le récit de ces enseignants (républicains, conquérants et initiés) une distinction, telle que "résidu de culture", "mainstream", "commercial", "forme évoluée de la musique", "harmonie moyenne", etc., qui empêcherait la musique populaire de faire partie des musiques dominantes, que ce soit au niveau de leur écoute ou d'un point de vue social, comme la description de la musique classique en France. Néanmoins cet avis des enseignants ne constitue pas une posture musicale commune.

3.2 La posture musicale face aux élèves

La prise en compte de la culture des élèves est également variable en fonction des groupes, en fonction de la posture musicale⁹⁴. Nous pouvons en observer 3 différentes postures :

- la posture "éclectisme critique", c'est-à-dire "nuance esthétique et/ou sociale entre les musiques"
- la posture "libéralisme", soit "toute musique est au même niveau"
- la posture "classicisme", "la musique dominante est supérieure"

Seule Marion n'est classée dans aucune des postures, n'en ayant pas développé vis à vis de ses élèves dans son récit.

L'éclectisme critique

Les initiés prennent relativement en compte la culture des élèves pour les orienter vers des musiques plus dominantes. Gabrielle les oriente de la musique populaire vers différentes formes de musique traditionnelle (telle qu'il a été vu dans la culture musicale des enseignants) :

"On n'est pas obligé de faire que de l'enseignement 100 % classique pour y arriver. Alors je le dis c'est tout à fait possible puisqu'on le voit via des générations, mais... [...] si on reste sur ce modèle là il y a beaucoup d'élèves qu'on perd. Et donc

⁹⁴ Inspiration des postures d'écoute (Ministère de la culture, 2019, page 99)

pour moi ce que je vois aussi avec la plupart des professeurs faire en fait c'est utiliser tout le bagage musical qui est à disposition et qui plait aussi aux élèves, pour qu'ils puissent acquérir une certaine technique."

Quant à Haroun, il rapporte laisser jouer les élèves qui amènent leurs morceaux d'autres styles, mais sans abandonner l'orientation jazz de sa discipline :

"J'aborde aussi d'autres styles, musique classique, Hip hop, musique chanson française. Mais ma base elle est quand même jazz. Pour les très jeunes, je leur donne des pièces accessibles. Du coup pas forcément du jazz mais plutôt traditionnel français comme « à vous dirais-je maman », ou « une petite chorale » de Bach. Et après les jeunes ados je les forme en jazz. Ce n'est pas une demande de leur part c'est moi qui leur donne du matériel. Si les élèves me ramènent des idées moi je suis ok. Pareil pour les adultes. ... Je ne me sens pas légitime à leur donner des pièces autre que musique classique, pour la sonate de Bach par exemple je peux la jouer, mais à ma manière et je n'ai pas envie d'imposer ma manière de jouer une sonate de Bach. Concernant l'interprétation je souhaite être le plus large possible pour leur faire développer une conscience artistique et esthétique. Et par-dessus ça je peux leur faire aimer le jazz aux élèves alors c'est super."

Cette posture ouverte face à la musique populaire montre également une revalorisation de leur culture d'origine qui reste l'enseignement principal : classique, traditionnelle, et jazz.

Chez les conquérants, ce sont Hery et Mirana qui mentionnent la prise en compte de la culture des élèves d'un point de vue sentimental, comme le rapporte Mirana :

"Avec les enfants de l'Orchestre à l'école, ils ont fait un petit journal dans lequel ils donnaient toutes leurs émotions par rapport à la musique, l'école, l'orchestre... Et les parents étaient vachement impliqués. Et donc on se retrouvait à l'école avec pleins de culture différentes qui... voilà qui venaient assister à ça, plus acteurs et plus présents grâce à ce projet d'Orchestre à l'école par exemple."

De plus, Hery reprend les chansons traditionnelles en fonction des origines des élèves avec une écriture classique laquelle tient compte de la question de l'appropriation :

“Effectivement j’ai pas mal d’élèves d’origine étrangère. Que ce soit asiatique, africaine, après européenne, sud-américaine. Et du coup notamment pour les petits.. je trouve que ça peut être bien de créer un lien avec les parents, parce que les parents c’est super important dans la pratique musicale en fait. Et ça peut être un lien un peu pour souder leurs connexions via la musique, [...] c’est plus facile pour eux de s’approprier leurs chansons je ne sais pas. Et du coup après moi à partir de ça, j’écris de manière plus ou moins avec des harmonies... ouais classiques avec des moments avec interstices je t’ai dit euh.. plus improvisés ou des choses plus... euh... de notation plus contemporaine.”

Contrairement à sa musique d’origine, Hery valorise celles des élèves racisés avec l’apport de la musique classique. Il est intéressant de voir ici la question de l’appropriation culturelle positive de son point de vue. Cette posture, qui montrerait un respect des musiques traditionnelles pourrait se rapprocher de celle de Gershwin dans son respect avec le jazz.

Il ne mentionne toutefois pas l’utilisation du rap ou d’autres musiques populaires, faisant également partie de son écoute musicale et potentiellement celle de ses élèves. La distinction sociale entre ce style et les autres musiques pourraient expliquer cette non prise en compte.

Le Classicisme

Constance ne relate pas ou peu de prise en compte de la culture des élèves, privilégiant la musique classique avant tout. Comme vu précédemment, elle se consacrerait principalement au répertoire idiomatique de son instrument :

“La flûte à bec, je suis en effet accès plus répertoire idiomatique de l’instrument. Idiomatique, c’est à dire le répertoire désigné. Essayer de s’appuyer sur un maximum de pièces qui étaient écrites pour cet instrument-là, et pas forcément euh... je sais que le répertoire arrangé c’est un plus. Je me dis que pour la guitare c’est pareil. Pas mal de choses sont arrangées pour guitare, et il y a le répertoire pour guitare. Donc l’idée c’est qu’ils s’appuient sur un maximum de pièces écrites pour l’instrument [...]. Après ce qui est arrangé... bien sûr qu’on le joue et on le travaille

aussi et il y a aussi le plaisir de jouer autre chose... c'est bien de se baser sur le savoir-faire instrumental et voir la vraie technique de l'instrument."

Le libéralisme

Aurélien indique aussi prendre en compte la culture de ses élèves :

"Quand je leur dis « si vous avez une idée de ce que vous voulez faire n'hésitez pas à la dire et on essayera de le faire » et c'est là qu'on s'aperçoit que toujours les élèves ont plus d'idées que ce qu'on pense. Faut pas les considérer comme des personnes qui subissent un cours parce que papa les a inscrits là... Donc voilà même si à la base ils sont là parce qu'il n'y a pas de place en piano ça peut arriver, qu'ils découvrent que pratiquer quelque chose que ce soit la clarinette, cornemuse, l'accordéon j'en sais rien c'est toujours sympa." [...] "Je ne vois pas pourquoi on devrait faire une différence entre un élève qui est conservatoire qui fait du trombone et un élève d'une zone d'éducation prioritaire qui peut-être fait très bien du rap qui danse très bien qui sait écrire de très beaux textes et qu'il a des tas d'autres qualités qu'on a pas forcément. Enfin voilà je ne voudrais pas opposer ce genre truc."

Malgré son écoute majoritaire classique et jazz, sa volonté de ne pas s'arrêter aux différences sociales notamment avec la musique populaire ("tout est culture") lui permettrait de prendre en compte l'écoute des élèves.

Étant donné la place de la musique populaire pour l'ensemble des enseignants, la posture d'"éclectisme critique" corrèle avec la culture multiple des enseignants, tandis que la posture dite de "classicisme" corrèle avec la culture classique unique de Constance. Concernant Aurélien, il enseigne autant la musique dominante et populaire malgré son écoute tournée vers les musiques dominantes.

Cette différence de posture pourrait être liée à la condition sociale et raciale qui le distingue des autres professeurs : l'universalisme serait selon lui applicable entre toutes les cultures. À part Aurélien, nous remarquons tout d'abord une posture dominante de leur musique pour tous les professeurs. En effet, les musiques

traditionnelles enseignées par Mirana et Gabrielle seraient également vues comme dominantes, expliquant leur valorisation. L'appropriation culturelle entre les styles n'est selon eux pas négative, notamment par rapport à ce qu'elle apporterait au niveau des élèves d'un point de vue pédagogique et identitaire. Concernant la musique traditionnelle, nous remarquons que l'échange s'effectue avec le classique, le jazz, ou populaire. C'est toujours dans le but de la valoriser, quel que soit l'enseignant qui se l'approprié.

3.3 Luites contre les discriminations

La lutte contre les discriminations est également variable entre les groupes. Elle est soit absente, soit présente en tant qu'individu, soit transmise indirectement vers les élèves : plus précisément avec un discours destiné spécifiquement aux élèves racisés.

La lutte confiée à l'institution

Les républicains, Aurélien et Marion, sont ceux qui ne possèdent pas de discours actif sur la discrimination. Leur discours sur le racisme se situe principalement au niveau de l'observation extérieure, comme Aurélien le relate par exemple :

“Donc voilà il y a toujours une certaine catégorisation qui se fait. Par contre ce que j'ai pu constater avec certains collègues au conservatoire de Paris d'ailleurs c'est... il y a un certain racisme ambiant qui existe quand même, il ne faut pas se le cacher.”

Marion relaie pour sa part de nombreux témoignages portant sur des discours raciaux :

“Il y a pleins de gens dans différentes sections, et des gens dans la cour, surtout ma pote qui était foncé, cheveux crépus, forte, on lui dit « ah ouais tu chantes du gospel ? » « non !! disait elle ». Elle en avait marre. A chaque fois ça sortait du gospel alors qu'il y avait aucun indice quoi !”

Toutefois c'est d'avantage à l'encontre de l'institution que se situent leur reproche, en particulier s'agissant de son inaction. Aurélien évoque par exemple les solutions à concevoir via le Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (Demos) dans les quartiers à forte ségrégation perçue (Pan Ké Shon, INED, Scodellaro, 2011) :

“C'est sûr qu'il y a un phénomène de ghettoïsation et il y a plus souvent ce genre de... Ce genre de population concentré au même endroit... Donc mine de rien ils ont leur culture à eux. Si on s'intéresse à ce qu'ils font il y aurait peut-être des choses en tirer. Et puis c'est toujours compliqué d'impliquer les parents, car la seule chose qu'il voit c'est à bah c'est un loisir gratuit quoi. Mais bon par définition c'est les services publics. [...] Pour les gosses c'est effectivement une chance d'avoir des cours avec un vrai pro, découvrir des choses, voilà. Mais pour les parents c'est... bon tu feras foot au bout de trois ans et puis voilà. (rires) ... Donc c'est pour ça que Demos, s'ils voulaient bien faire les choses, il faudrait qu'ils s'appuient vraiment sur tous les services de la ville en fait. Mais ils ne le font pas toujours... Je ne les ai jamais vu le faire d'ailleurs (rires).”

Marion prend surtout appui sur l'exemple d'une initiative d'une directrice d'école :

“Alors la maîtrise de Radio France c'est dans un lycée qui est dans le 16e. La plupart des enfants sont blancs [...]. Il y avait un arabe, un vrai noir, moi métisse, ma meilleure amie noire, une autre métisse, peau mat, mais pas de ma génération. Et on était les seuls [racisés]. Ils voulaient créer une maîtrise... ils déploraient que par exemple à Bondy tout le monde n'avait pas de culture de musique classique. Donc il y avait un vrai clivage entre les parents musiciens et ceux qui n'étaient pas. [...] La plupart des élèves sont noirs ou arabes. Je pense qu'il y avait une volonté de ça. Également pour les enfants leurs résultats scolaires ont augmentés. Il y avait des concerts en commun et projets aussi, et les enfants jouaient dans des grandes salles. Et les parents non musiciens de Bondy, voulaient qu'ils y rentrent. C'est marrant de voir que du coup, cette culture musicale donnait des résultats très différents...”

Par conséquent, on peut expliquer la posture plutôt passive de ces sujets par la combinaison de leurs privilèges sociaux et culturel, combiné au fait qu'ils ne se sentent pas investit d'un besoin de reconnaissance de leurs origines.

La lutte personnelle des enseignants

Ce sont 4 enseignants qui, dans leur récit, relatent une lutte individuelle contre les discriminations dont ils peuvent être victimes : les conquérants (Constance, Mirana et Hery), et Haroun. Toutefois ces luttes prennent différentes formes.

Mirana et Haroun retranscrivent leurs réussites en tant que personne noire dans des milieux où ils sont minoritaires, par exemple Haroun au CNSM :

“J’ai vraiment bien réussi ma formation [CNSM]. Je ne sais pas si c’est important de le dire mais j’ai terminé 1^{er} du truc. Donc... ouais je sais pas je pense que c’est important, ça ajoute de la valeur personnelle. Ben par exemple il n’y a pas beaucoup de noirs, et pour moi ça avait une importance.”

Mirana le rapporte également dans l’insertion aux orchestres :

“Rétrospectivement tous les concours que j’ai réussi c’est sans paravent. Ce qui va se passer sur scène, la présence scénique va compter plus, et ce qui est intéressant, c’est que la couleur n’est pas un frein à la réussite. Puisque, en ce qui me concerne, pour les orchestres là où j’ai réussi ce sont ceux qui ne sont pas à l’aveugle et on voit le candidat. Voilà je le trouve assez positif pour le souligner (rires). Pour dire qu’il n’y a pas que du négatif par rapport à ça.”

Hery est d’après son récit dans la réappropriation de son identité malgache à travers la langue et la musique :

“Quand j’écoutais des musiques malgaches, les timbres des voix malgaches de femmes ou d’hommes je ne les appréciais pas. Peut être que j’étais trop ethnocentré, justement par rapport au fait qu’il y a une façon de faire, et que c’était comme ça. Et peut-être aussi on m’avait dit de manière ... subtile ou insidieuse... pour l’intégration justement, que je ne pouvais plus voir les choses que par une seule chose et celle qui était, comment dire... plus qu’une façon de voir quoi. Du coup maintenant j’en pratique un peu plus, et j’ai envie aussi de pouvoir ... comment dire... transcrire, arranger, les chose. Il y a déjà des choses qui ont été faites hein par des compositeurs et des arrangeurs malgaches, mais voilà j’ai envie de le faire à ma manière avec ce que je sais

faire de plus, au niveau du piano préparé, au niveau de la musique électronique... et du coup rechanter aussi, me réapproprier la langue et tout ça...”

Concernant Constance, ses luttes prennent plutôt forme dans la valorisation de sa pratique musicale dominante en opposition aux préjugés qu’elle reçoit sur sa pratique, telle qu’il a été vu dans ses précédents récits. Aussi, ses luttes prendraient également forme d’un point de vue du comportement :

“En France c’est très rare d’avoir une expérience frontale. C’est plus insidieux parfois il y a des attentes qui ne sont pas forcément... je vais dire un truc très simple mais je sais très bien par exemple qu’il y a des gens qui s’attendent que ce soit de mes collègues, élèves ou direction qui s’attendent qu’avec toi ce soit vachement plus cool. Juste en fait... juste parce que t’es noir ! Donc on pense que t’es cool et que tu vas être cool avec eux que tu ne vas pas être exigeante, tu ne vas pas être... en fait non. (rires) Et donc ils sont un peu dégoutés quand tu es un peu... (rires) C’est pas un... ce n’est pas du racisme en fait mais c’est comme un préjugé.”

Ces enseignants ont été confrontés au racisme à un moment de leur vie, ce qui expliquerait ces luttes d’un point de vue individuel, bien qu’ils aient choisis de les mener chacun à sa manière. Constance s’oppose surtout à l’association de sa condition noire à la musique noire ou encore le fait que l’on attend d’elle un “comportement de noir”. Haroun, Mirana et Hery sont quant à eux dans la réappropriation de leur identité dans une logique d’inversion du stigmat, proche du courant de la Négritude vue avec Aimé Césaire (2005)⁹⁵.

La lutte : une représentation d’un point de vue de leurs élèves

Les initiés (Haroun et Gabrielle), ainsi que Mirana et Hery indiquent qu’il existe une lutte au niveau de leurs élèves.

Tout d’abord, ils confient tous être en particulier sensibles à la situation des personnes discriminées. Il et elles considèrent que leur présence en tant qu’enseignant

⁹⁵ Voir Ch 2.1 sur la musique noire, du point de vue des personnes noires.

ou directrice peut être vue comme positif pour les élèves pouvant subir une condition sociale, raciale et/ou genrée considérée comme péjorative. Mirana le relate par exemple en tant qu'intervenante à Demos :

“Je suis contente même à Demos tu vois par exemple dans le groupe Demos il y a qu'une seule petite africaine noire. Dans mon groupe, en élève..., et rien que pour elle c'est trop cool que ce soit moi qui soit là, pour qu'elle se dise pas... pour qu'elle puisse se projeter, bon c'est pas l'objet mais j'aime bien cette idée de se dire que oui c'est possible... Voilà !”

Gabrielle relate également sa présence vue comme positive du côté des médias :

“Alors ce qui a fait que j'ai accepté quand même le fait d'être exposée, c'est le côté pédagogique qu'il y avait derrière. C'est un aspect que j'avais pas forcément... pensé. C'est à dire je ne suis pas... je fais mon travail, mais j'avais pas forcément pensé au fait que je pouvais être un exemple en fait pour les enfants en général, pour les jeunes filles aussi, ou pour ma communauté par exemple. Et c'est quand... effectivement des journalistes m'ont dit « mais faudrait penser à ça, c'est quand même assez rare ». Et je me suis dit « essaye de penser à toi quand t'étais jeune qu'est-ce qui te motivait ou qu'est-ce que t'aurais aimé voir ? » et c'est ce qui m'a décidé à accepter aussi les différents reportages et de m'exposer un peu plus aussi.”

Haroun, enseignant dans des villes à forte ségrégation perçue, relaye un discours sur l'action positive⁹⁶ en mettant en avant le conditionnement des élèves en termes d'identification et de représentation :

“[...] Pour mes élèves je sais que les chances ne sont pas les mêmes, donc je veux les aider plus. Je vois en plus des ados et tout ça, je sais qu'un jour ils vont devoir réussir à sortir de ce conditionnement. Et je sais à quel point ça pourrait les aider avec mes outils. Je ne parle que de musique, mais je sais que ça va les aider à être plus fort face aux réalités sociales. Car on ne part pas avec les mêmes chances. Je veux leur donner un maximum d'outils, demandes qui ne sont pas verbales. ... Tu vois qu'en tant

⁹⁶ Terme canadien pour parler de “discrimination positive” (LABELLE, 2006). En effet, issue du terme anglais “Affirmative action”, celle-ci est différente de la discrimination dont ce mot a selon moi surtout une valeur négative.

que prof on ne part pas avec les mêmes égalités. Le but c'est qu'en tant que prof c'est essayer de ne pas... montrer consciemment les différences que tu as au fond de toi, et d'essayer d'être le plus neutre possible. Par contre réussir à donner un maximum d'outils, quand c'est des jeunes pour leur donner des bases sur lesquels ils peuvent s'appuyer, je pense que ça aide d'avoir au moins quelque chose. Également raciales, et pas seulement identitaires."

Hery tient pour sa part un discours sur l'action positive, mise en relation avec la culture des élèves en fonction de leurs origines :

"Alors je sais pas si... ça fait très fonction publique de dire ça ou très... collectif, mais j'aimerais bien former des jeunes noirs ou arabes, qu'ils soient pros plus tard. Pour pouvoir, parce que c'est important aussi, je ne sais pas si c'est vrai ou pas mais le fait d'avoir des exemples dans un domaine ça donne envie aussi à d'autres de suivre la voie aussi. Parce que moi dans le sport ou dans la musique, alors forcément c'est aussi relié à l'argent dans le sens d'une vie meilleure tu vois ?... Mais en tout cas, que les gens puissent avoir des exemples, de se dire ah ouais c'est lui enfin je sais pas c'est un pianiste ! Moi aussi je peux espérer ça. Tu vois ? Une visibilité quoi... alors je ne pense pas qu'il faille que cet objectif, enfin que mon but n'est pas de former que des noirs et des arabes et qu'ils faillent absolument qu'ils deviennent pros mais, en tout cas dans la forme de dire oui si t'aime ça que tu te débrouilles bien et que tu travailles bien, alors il y a une possibilité de devenir comme ça de devenir musicien tu vois ?... Ils sont assez rare..."

Cette lutte met en lumière la représentation et l'identification des personnes noires et de manière plus globale des personnes racisées dans l'imaginaire collectif, montrant qu'elle a bien une importance chez ces enseignants. La question de la représentation et de l'identification se pose autant dans le cinéma et dans les orchestres qu'elle se pose en tant qu'enseignant, d'où la nécessité de se préoccuper de l'avenir des élèves racisés. Mirana et Gabrielle nourrissent un intérêt particulier envers les élèves filles pouvant s'expliquer par leur intersectionnalité (être femme et noire) :

“J’essaye, dit Gabrielle, de mettre aussi en avant certains instruments où on ne voit pas forcément souvent les filles entre guillemets”.

Ces actions positives peuvent répondre au premier principe de la Charte EAC : *“L’éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d’enseignement, de la maternelle à l’université”*. En effet, en se focalisant sur les élèves plus en difficultés sociales et/ou raciales, les professeurs permettent l’accès à l’éducation artistique et contribuent à accéder à une égalité là où elle serait absente. Paradoxalement, cette distinction aurait un but universaliste, selon Aimé Césaire : *« L’universel, bien sûr, mais non pas par négation, mais comme approfondissement de notre propre singularité »* (2004, p92).

Le racisme institutionnel du point de vue des individus ainsi que du point de vue de la culture, est double. De par leurs expériences de vie diverses le discours de chaque enseignant au regard de la discrimination envers les élèves racisés varie. Cependant bien que leurs approches soient diverses, ils possèdent pour ambition commune de placer l’élève au centre de leur démarche d’enseignement.

Si nous observons en outre que toutes les luttes ne prennent pas la même forme, elles peuvent aussi demeurer inexistantes : chez les républicains, elles sont absentes. Chez Constance, nous avons vu qu’elle remettait en cause les préjugés liés à sa couleur de peau face à *“l’essence d’être noire”*. Toutefois elle ne remet pas en question le statut des élèves discriminés.

Cet état de fait pourrait être lié à sa volonté de privilégier l’assimilation par rapport à la valorisation d’autres origines. Sa posture se révélerait plutôt universaliste sans pour autant adopter un raisonnement type : *“je ne vois pas les différences”, “je ne vois pas les couleurs”*.

Conclusion

À travers l'ensemble de ces analyses, nous pouvons dépeindre un profil complexe du professeur de musique racisé. Bien loin des catégorisations et des raccourcis faciles, il se révèle multiple, protéiforme, complexe. Il ne peut en effet s'expliquer que d'un point de vue unique ethno-racial, social, ou culturelle. Il varie en ce qu'il inclut une multiplicité de points de vue, de vécus, de chemins de vie. En effet, au-delà d'une passion pour la musique, chaque sujet m'a transmis à sa façon les fruits d'une profonde réflexion : vis-à-vis d'abord d'eux-mêmes (leur rapport à leur couleur de peau, leurs goûts, leurs aspirations), vis-à-vis de leurs cercles familiaux ensuite (à travers les valeurs culturelles qu'ils leur ont été transmises, leur statut social, leur éducation), enfin vis-à-vis du monde extérieur (cristallisé ici par le monde professionnel via l'entité du conservatoire et de ses acteurs).

Les nombreuses études dont j'ai traité les grands courants tout au long de mes développements théoriques m'ont ainsi permise de mieux comprendre mes interlocuteurs, voire d'aborder des angles de réflexions dont ils n'avaient peut-être eux-mêmes pas conscience.

D'un point de vue strictement objectif, tout comme il n'existe pas de réponse unique aux principes de la Charte, il n'existe sans doute pas une position plus légitime qu'une autre : que l'on soit républicain, conquérant ou initié. L'essentiel demeure, à mon sens, que chacune des personnes racisées puisse avoir conscience de ses enjeux pour ensuite choisir son propre chemin de vie en pleine possession de ces outils de réflexion, sans avoir à n'être que le produit des aspérités du monde extérieur.

In fine, je ne peux donc que conclure que ce travail m'a offert la chance de me situer moi-même. Mon intersectionnalité, ma culture, mes origines, mes projets ont trouvé un véritable écho à travers ces pages. Elles représentent l'essence de ce que je souhaiterais transmettre à des élèves : que chaque style de musique est à leur portée, que leur vécu doit être valorisé en ce qu'il apportera à une œuvre ou un genre musical un aspect unique. Il ne s'agit pas de vocables à la portée purement symbolique, je pense avoir démontré que leurs portées avaient un impact tout à fait concret.

Ainsi, par extension, ce travail de réflexion ne peut que solidifier ma vocation à exercer en tant que professeure de musique. C'est en interrogeant nos présupposés que l'on s'enrichit, d'abord soi-même puis les autres. En portant cette ambition à bras le corps, j'espère apporter un souffle nouveau aux formes d'apprentissage actuelles en y apposant ma propre touche.

J'espère ainsi que ma démarche s'inscrira dans la continuité des nombreux théoriciens et penseurs qui ont éclairé ma réflexion, tout comme je souhaiterai être en mesure de m'inscrire dans la continuité de destins aussi primordiaux que ceux des enquêtés dont j'ai eu le plaisir de recueillir les propos.

D'autres axes mériteraient un approfondissement, comme la place de la musique populaire au sein des écoles de musique qui reste encore à ce jour moins légitime que les musiques dominantes. Quelle est par ailleurs la place des différents courants musicaux dans le domaine « musiques actuelles » dans les conservatoires ?

Aussi, l'impact total sur le conditionnement ethno-racial des élèves ne peut s'expliquer que par les uniques actions des enseignants. En effet, les différents acteurs de l'institution doivent être également mesurés. Evidemment, l'autorisation des statistiques ethno-raciales serait plus simple pour mesurer cet ensemble. Mais l'histoire de la France, notamment vis à vis des personnes juives, cristallise le débat sur une éventuelle vision positive de telles données. L'une des solutions pourraient, à l'instar de mon travail, tout d'abord analyser le passé afin d'en tirer les leçons à ne plus reproduire, puis proposer un nouveau système qui lui serait plus protecteur des citoyens.

Bibliographie

OUVRAGES :

BATAILLE Philippe, *Le Racisme au travail* : Ch 1 *Les relations au travail* pages 17 à 42, La Découverte, 1997

BOURDIEU Pierre, *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit, 1979

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, 1970

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, 1964

CESAIRE Aimé, *Discours sur le colonialisme, suivi de Discours sur la Négritude*, Présence Africaine, 1955 et 2004

FABIANI Jean-Louis, *Carrières improvisées : théories et pratiques de la musique de jazz en France*, R. Moulin, Sociologie dans l'art, Paris 1986.

LE RENARD Amélie, *Le privilège occidental*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2019

MERLLIE Dominique, PREVOT Jean, *La Mobilité sociale*, La Découverte, 1997

NDIAYE Pap, *La condition noire, Essai sur une minorité française*, Folio actuel, 2008

SOUMAHORO Maboula, *Le Triangle de l'Hexagone : Réflexions sur une identité noire*, La Découverte, 2020

RAPPORTS :

DOESER James, *Racial / Ethnic and Gender Diversity in the Orchestra Field*, *League of American Orchestras*, Septembre 2016. Disponible sur : <https://www.issuelab.org/resource/racial-ethnic-and-gender-diversity-in-the-orchestra-field.html>

HATZIPETROU- ANDRONIKOU Reguina, NOE Chiara, PERIVIER Hélène, RAVET Hyacinthe, *Ecouter sans voir : L'impact du paravent sur le recrutement des musicien-s des orchestres de Paris et d'Ile-de-France*, GID - ARDIS, Janvier 2015. Disponible sur <https://www.ofce.sciences-po.fr/pdf-articles/actu/Rapport-ARDIS.pdf>:

Institut national de recherche pédagogique, *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leur abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Rapport de Recherche 2006-2010, 2011. Disponible sur : http://www.cnmhe.fr/IMG/pdf/RAPPORT_ESCLAVAGE_INRP_2011.pdf

Ministère de la culture, Département des études de la prospective et des statistiques, *Chiffres Clés : Statistiques de la culture et de la communication*, DEPS, 2019. Disponible sur : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture-et-de-la-communication-2012-2019/Chiffres-cles-2019>

Equipe du TRAM, *Etude des Discours de la Musique Classique*, Commande de la Direction générale de la création artistique - Ministère de la Culture et de la Communication, 2014. Disponible sur : <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Etude-des-discours-de-la-musique-classique>

Equipe Trajectoires et Origines, *Enquête sur la diversité des populations en France*, INSEE - INED, Document de travail n°163 Octobre 2010. Disponible sur : https://teo1.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/20256/dt168.13janvier11.fr.pdf

TeO : BRINBAUM Yael, SAFI Mirna, SIMON Patrick, *Les discriminations en France : entre perception et expérience*, INSEE - INED, Document de travail n°183, 2012. Disponible sur : https://teo1.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/20256/doc.travail.183.fr.pdf

TeO : PAN KE SHON Jean-Louis, INED, SCODELLARO Claire, *Discrimination au logement et ségrégation ethno-raciale en France*, INSEE - INED, Document de travail n°171 2011. Disponible sur : https://teo1.site.ined.fr/fichier/s_rubrique/20256/document_travail171.fr.pdf

ARTICLES ET REVUES :

BENSIGNOR François, *Le gwoka, patrimoine culturel immatériel*, Hommes & migrations | Les Paris des migrants n°1308, pages 184 à 189, 1er Juillet 2014. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2927>

BERGAMASCHI Alessandro, *Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France*, Les dossiers des sciences de l'éducation - Le travail collectif des enseignants N°35, 2016. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/dse.1314>

BRINBAUM Yaël, PRIMON Jean-Luc, *Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés*, Economie et Statistique N°464-465-466, 2013. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239

CHALAYE Sylvie, *Artiste noir en France au XXIe siècle : paradoxe et utopie*, *Africultures* 2013/2 N°92-93, pages 8 à 11, 2013. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-africultures-2013-2-page-8.htm>

CONSTANTINE Madonna G., SMITH Laura, REDINGTON Rebecca M., OWENS Delila, *Racial Microaggressions Against Black Counseling and Counseling Psychology Faculty: A Central Challenge in the Multicultural Counseling Movement*, *Journal of Counseling & Development*, Volume 86, 2008. Disponible sur : <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00519.x>

COULETEL Nathalie, *La musique dans la peau... du personnage noir*, *Présence Africaine* n°179-180, pages 215 à 226, 2009. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-presence-africaine-2009-1-page-215.htm>

CYRILLE Dominique, *Quadrilles, Gwoka, Bèlé : Musique, danse et résistance en Guadeloupe et en Martinique*, *Africultures* 2014/2 N°98, pages 116 à 125, 2014. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-africultures-2014-2-page-116.htm>

DIAKOK Max, *Le gwoka et la transmission de la mémoire*, Centre d'information et d'études sur les migrations internationales | "Migrations Société" 2011/6 N°138, pages 141 à 146, 2011. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2011-6-page-141.htm>

DORIN Stéphane, *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* : CH 6. *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine*. Les limites de l'omnivorisisme musical dans l'auditoire de l'Ensemble intercontemporain, *La Découverte* | "Recherches", pages 99 à 112, 2013. Disponible sur : <https://www.cairn.info/trente-ans-apres-la-distinction-de-pierre-bourdieu--9782707176677-page-99.htm>

DUMITRU Speranta, *De quelle origine êtes-vous ? Banalisation du nationalisme méthodologique*, *Terrains / Théories*, 3 : Identité des catégorisations sociales, 2015. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/teth.567>

FIELD Steven, *Une si douce berceuse pour la « World Music »*, *L'homme* n°171-172 pages 389 à 408, 2004. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lhomme/24954>

G. ROY William, *« Race records » and « hillbilly music » : institutional origins of racial categories in the American commercial recording industry*, Elsevier, 2004. Disponible sur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X04000324>

GLEVAREC Hervé, PINET Michel, *La « tablature » des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements*, Editions Technip & Orphys | "Revue française de sociologie" 2009/3, Vol. 50 pages 599 à 640, 2009. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2009-3-page-599.htm>

GOLDIN Claudia, ROUSE Cecilia, *Orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians*, American Economic Association, Vol 90 No 4, pages 715 à 741, Septembre 2000. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/117305>

JAYET Cyril, *Se sentir français et se sentir vu comme un Français : Les relations entre deux dimensions de l'appartenance nationale*, Presses Universitaires de France | "Sociologie" 2016/2, Vol. 7, pages 113 à 132, 2016. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-2-page-113.htm>

LABELLE Michelle, *Un Lexique du racisme : Etude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*, UNESCO et CRIEC, 2006. Disponible sur : <https://criec.uqam.ca/upload/files/cahier/029.pdf>

MARTIN Denis-Constant, *De l'excursion à Harlem au débat sur les « Noirs » : Les terrains absents de la jazzologie française*, L'Homme | Jazz et anthropologie 158-159, pages 261 à 278, avril-septembre 2001. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lhomme/112>

MEMETEAU Richard, *Touche pas à ma musique ! Controverses sur l'appropriation des cultures minoritaires*, La Revue du Crieur n°4 pages 48 à 54, 2016. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-du-crieur-2016-2-page-48.htm>

NETTL Bruno, *Une Anthropologie de la musique classique*, L'Homme | Musique et anthropologie 171-172 pages 333 à 351, 2004. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lhomme/24939>

OCDE, *Where immigrants students succeed : A comparative review of performance and engagement in PISA*, 2003. Paris, 2006.

PARENT Emmanuel, *"The Uneasy burden of race"*, Volume ! | Peut-on parler de musique noire ? N°8 : 1, pages 7 à 15, 2011. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/volume/72>

PERRET Carine, *Une rencontre entre musique savante et jazz, musique de tradition orale et les œuvres aux accents jazzistiques d'Érik Satie, Darius Milhaud, Igor Stravinsky et Maurice Ravel*, Volume ! | Varia N° 2 : 1, 2003.

PIERREPONT Alexandre, *Le spectre culturel et politique des couleurs musicales : la « Great Black Music » selon les membres de l'AACM*, Volume ! | Peut-on parler de musique noire ? N°8 : 1, pages 95 à 222, 2011. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/volume/135>

ROUEFF Olivier, *Politique d'une « culture nègre ». La Revue Nègre (1925) comme événement public*, Anthropologie et Sociétés Vol. 30 n°2, pages 65 à 85, 2006. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01175998>

SASSIN Didier, *De la question sociale à la question raciale ?*, La Découverte : « Cahiers libres », pages 17 à 36, 2006. Disponible sur : <https://www.cairn.info/de-la-question-sociale-a-la-question-raciale--9782707158512-page-17.htm#>

SOUMAHORO Maboula, *Du Black History Month aux journées Africana : Les enjeux de la célébration de l'histoire, des cultures et des populations noires en France*, *Africultures* 2014/2 N°98, pages 180 à 185, 2014. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-africultures-2014-2-page-180.htm>

SPRITZER Evan, *La musique classique occidentale dans les relations internationales : l'exemple de Daniel Barenboïm*, *IRICE | "Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin"* 2009/1 N°29, pages 101 à 109, 2009. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-l-institut-pierre-renouvin1-2009-1-page-101.htm>

SYLLA Massouma, *A l'école de l'ethnicité : la réussite scolaire atypique des enfants français d'origine africaine subsaharienne*, *L'Harmattan | « Le sujet dans la cité »* 2015/2 N°6, pages 206 à 215, 2015. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-206.htm>

SZLAMOWICZ Jean, *You Can't Be Serious ! Gershwin et l'entre-deux américain*, *Belin | "Revue française d'études américaines"* 2008/3 N°117, pages 26 à 49, 2008. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaines-2008-3-page-26.htm>

TAGG Philippe, *Lettre ouverte sur les musiques « noires », « afro-américaines » et « européennes »*, *Volume! N°6 : 1-2*, 15 Octobre 2008. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/volume/326>

VOISIN Agathe, *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu : Ch 7 Des jeunes « univores » ? Musique, ethnicité et (il)légitimité culturelle dans l'East-End londonien et en Seine-Saint-Denis*, *La Découverte | "Recherches"*, pages 113 à 126, 2013. Disponible sur : <https://www.cairn.info/trente-ans-apres-la-distinction-de-pierre-bourdieu--9782707176677-page-113.htm>

WEBER William, *Mass Culture and the Reshaping of European Musical Taste, 1770-1870*, *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, pages 5 à 22, Mars 1976.

TEXTES OFFICIELS :

Loi n°2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369>

Décision n° 2007-557 DC du 15 novembre 2007, Loi relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, 2007. Disponible sur : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2007/2007557DC.htm>

Ministère de la culture, Charte pour l'éducation artistique et culturelle, 2018. Disponible sur : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>

DOCUMENTAIRES :

CULLMAN Sam, ReMastered: The Lion's Share, Netflix, 2019