

L'Orchestre Participatif: lieu d'éducation et pratique de l'altérité

La Orquesta Participativa: un lugar para la educación y la práctica de la alteridad

The Participatory Orchestra: a place of education and practice of otherness

Marie-Pierre Lassus
Université de Lille (France)

<https://orcid.org/0000-0002-3150-7985>

Fecha de recepción del original: mayo 2022

Fecha de aceptación: mayo 2022

Résumé

L'article se concentre sur la notion d'orchestre participatif (OP) qui rassemble musiciens et non-musiciens de tous âges et de tous milieux dans le but de créer un son commun. Essentiellement inclusif, l'OP permet de pratiquer l'écoute et l'empathie en expérimentant de nouvelles manières de vivre-ensemble, y compris dans les lieux de relégation de nos sociétés contemporaines (prisons). Nous nous interrogeons ici sur la signification de la musique dans la vie humaine, en tant qu'art non verbal et langage sensoriel ; son importance dans l'éducation, centrée aujourd'hui sur la logique rationnelle comme fondement de la vie mentale au service de l'économie de marché, et non de la sensibilité et de l'imagination, valeurs dominantes de l'humain. Nous montrerons comment le développement de la conscience musicale peut être un processus éducatif à travers la participation en tant que force sociale et expression d'une sensibilité que la musique façonne en éveillant le désir d'apprendre. Cela conduit à l'émancipation, véritable but de l'éducation.

Mots-clés : Orchestre, participation, empathie, écoute, milieu, processus éducatif, langages sensoriels, imagination.

Resumen

El artículo se centra en la noción de orquesta participativa (OP) que reúne a músicos y no músicos de todas las edades y orígenes para crear un sonido común. Esencialmente inclusiva, la OP permite practicar la escucha y la empatía experimentando con nuevas formas de convivencia, incluso en los lugares de marginalidad de nuestras sociedades contemporáneas (prisiones). Nos preguntamos por el significado de la música en la vida humana, como arte no verbal y lenguaje sensorial; su importancia en la educación, centrada hoy en la lógica racional como fundamento de la vida mental al servicio de la economía de mercado y no en la sensibilidad y la imaginación, valores dominantes del ser humano.

Mostraremos cómo el desarrollo de la conciencia musical puede ser un proceso educativo a través de la participación como fuerza social y expresión de una sensibilidad que la música moldea despertando el deseo de aprender. Lo que conduce a la emancipación, el verdadero objetivo de la educación.

Palabras clave: Orquesta, participación, empatía, escucha, entorno, proceso educativo, lenguajes sensoriales, imaginación.

Abstract

The article focuses on the notion of participatory orchestra (OP) that brings together musicians and non-musicians of all ages and backgrounds in order to create a common sound. Essentially inclusive, the OP makes it possible to practice listening and empathy by experimenting with new ways of living together, including in the places of relegation of our contemporary societies (prisons). Here we question the meaning of music in human life, as non-verbal art and sensory language; its importance in education, centered today on rational logic as the foundation of mental life in the service of the market economy, and not on sensitivity and imagination, dominant values of the human. We will show how the development of musical awareness can be an educational process through participation as a social force and expression of a sensitivity that music shapes by awakening the desire to learn. It's leads to emancipation, the true goal of education.

Keywords: Orchestra, participation, empathy, listening, environment, educational process, sensory languages, imagination.

El deber de la educación es cultivar y fomentar la imaginación y la empatía en tanto que capacidades del hombre, pero los valores dominantes tienden a desalentar la fantasía, suprimir los sentidos y petrificar la frontera entre uno mismo y el mundo. [...] La educación de los sentidos y de la imaginación es una condición necesaria de una vida plena y digna.

J. Pallasmaa¹

Il faut apprendre à l'enfant que la musique est une vision essentielle de la vie, lui donner l'amour de la musique avant les connaissances techniques, et lui faire désigner l'univers ambiant par les sons autant que par les mots.

M. Ohana²

¹ Pallasmaa, J. Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, 2005 in *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. (2014). Titre original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses*. segunda edición ampliada. Trad de Moisès Puente y Carles Muro. Barcelona : GG, 116-17.

² Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, février.

Prélude

L'idée qu'il existe une relation intime et nécessaire entre l'art et l'éducation, fondée sur l'expérience d'interaction entre un organisme et son environnement a été développée et mise en pratique par l'anthropologue Tim Ingold qui insiste dans son dernier livre³ sur la nécessité d'intensifier la sensibilité et l'imagination par un « art de l'attention » dans l'éducation, censée relier le contenu informant du savoir et l'expérience de la vie en lui donnant un sens. Dans un monde en crise, aux idéaux d'automatisation qui tendent à anesthésier les sens pour instaurer à travers les écrans de multiples frontières entre soi et autrui, cette intensification de l'expérience sensible est plus que jamais nécessaire. Elle s'avère être le propre de l'art dont la principale fonction est de nous apprendre à sentir et à écouter le monde⁴, à y répondre par des sons, des regards et des gestes autant que par des mots. Ce mode d'attention et de participation favorise la création de milieux⁵ humains accordés de manière non-verbale comme on peut en faire l'expérience au sein d'un orchestre. Car ce que nous acquérons de plus important dans nos apprentissages ce ne sont pas tant les informations ou les savoirs abstraits, accumulés de manière automatique, étrangers à la vie, que des sensibilités et capacités d'ajuster nos gestes en réponse à un environnement, transformé ainsi en milieu humain, toujours à créer en fonction de la situation du moment. Selon Tim Ingold, ce n'est donc pas la pédagogie mais la pratique participative qui est le premier lieu de l'éducation. Tel est le principe de l'Orchestre Participatif (l'OP), un milieu concret où l'on peut « croître ensemble »⁶ entre musiciens et non-musiciens, y compris dans un environnement hostile comme la prison. L'énergie qui circule entre les participants à travers les sons et les silences augmente leur vitalité au contact de la musique, un art non-verbal aux effets puissants. Trait caractéristique du son, l'énergie, redécouverte par les musiciens du début du XXe siècle⁷, me sert ici à repenser les implications sociales de l'art comme *organisation d'énergies*⁸. Je montrerai comment L'OP peut se concevoir comme une expérience à la fois éducative et démocratique⁹ au sens où il est accessible à tous et y compris à celles et ceux qui ne connaissent pas la musique. Conçu comme une « pratique de l'altérité » expérimentée depuis plus de douze ans auprès de publics très variés (enfants en décrochage scolaire, jeunes migrants, personnes sans abri ou en situation de handicap, enfants et adultes incarcérés) l'OP met l'accent sur « l'opposition créatrice »¹⁰ qui permet aux humains de

³ Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation.*, Rennes : PUR. Collection Paideia.

⁴ En italien et en espagnol, *sentire* signifie aussi écouter.

⁵ Le mot *milieu* sera utilisé ici au sens mésologique et se distingue de l'*environnement* (donné) en ce qu'il reste toujours à créer grâce aux relations réciproques et incessantes qu'entretiennent les humains avec leur environnement. Voir Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie.* Paris : éditions éoliennes.

⁶ Le mot « concret » vient du latin *cum crescere* qui signifie : croître ensemble.

⁷ E. Varèse et I. Xenakis, entre autres, furent les pionniers d'une nouvelle conception du son en tant qu'énergie, obligeant à repenser la musique à travers une nouvelle écoute de la matière sonore.

⁸ Telle est la définition de l'art selon Dewey J. (2005). *L'art comme expérience.* [1934]. Paris : Gallimard, Folio essais., p. 257.

⁹ Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) suivi de : *Expérience et éducation* (1938). Paris : A. Colin.

¹⁰ Ces deux concepts sont au principe du convivialisme, un mouvement international fondé par le sociologue Alain Caillé et soutenu par de nombreux intellectuels (dont Edgar Morin, Noam Chomsky, Bruno Latour, Wendy Brown,

« s’opposer sans se massacrer »¹¹ et de déclencher un processus « d’individuation » au sein du collectif. Son rôle est propédeutique et cherche, au-delà de l’apprentissage de la musique, à provoquer le désir d’apprendre¹² par l’intensification de l’expérience sensible. Nous considérerons ici l’écoute (qui engage la totalité des sens) les regards et les gestes comme des « faits sociaux totaux »¹³, des sources de connaissance capables de créer des possibles, en modifiant le rapport au monde.

Lors de mes interventions en prison où je me rends depuis plus de douze ans, j’ai pu observer la difficulté des personnes à se relier aux autres. Une certaine méfiance mutuelle empêche le phénomène naturel de l’empathie de se déclencher, venant contredire la découverte scientifique des neurones miroirs¹⁴ qui démontre la capacité naturelle des humains à (re)vivre dans leur propre corps, les gestes et les émotions d’autrui. La pratique musicale collective permet de restaurer cette empathie par l’engagement et la participation de la totalité du corps et des sens exigés dans le jeu où chacun doit être présent à soi-même et aux autres, toujours prêt à anticiper les sons et les silences à venir tout en gardant le souvenir de ceux déjà passés, dans une interaction permanente entre le sonore, le visuel et le gestuel. Cette pratique permet de développer une concentration intense et une attention de tous les instants en faisant advenir autrui *en tant qu’altérité* (sans qu’il y ait fusion) grâce à notre capacité d’*ex-sister* (c’est-à-dire de se projeter au-dehors). C’est ce que j’ai pu expérimenter en tant que responsable scientifique du programme Chercheurs-Citoyens¹⁵, *Le Jeu d’Orchestre*¹⁶, une recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté (établissements pénitentiaires et hôpitaux psychiatriques) menée pendant trois ans (2011-2014) avec une équipe internationale de chercheurs et d’étudiants¹⁷ dans les onze prisons des Hauts-de-France. Nous y avons

Hartmut Rosa, Fabienne Brugère, Philippe Descola et Chantal Mouffe) visant à offrir des propositions pour affronter le monde à venir et la crise mondiale. cf. Internationale Convivialiste (2020) *Second Manifeste convivialiste. Pour un monde post-néolibéral*. Arles : Actes Sud.

¹¹ Selon la formule de Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l’échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.

¹² Sollicité dans des instituts de formation de travailleurs sociaux (l’IRTS, Lille) d’éducateurs de prison (l’ENPJJ, Roubaix), ou dans des collèges pour accueillir des jeunes en « décrochage scolaire », ou des migrants (nouveaux arrivants) et des SDF (cf. avec l’association La Cloche, Lille) l’OP est accessible à tous-tes et se veut inclusif.

¹³ Selon la formule de Marcel Mauss, « les faits sociaux sont des faits totaux » c’est-à-dire « qu’ils mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions ». Mauss, M. *Essai sur le don*. Edition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, p. 102.

¹⁴ Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (1990). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

¹⁵ Les programme chercheurs-citoyens avaient pour principe de réunir des chercheurs, des associations et des personnes de la société civile pour tenter d’apporter des éléments de réponse à des problèmes concrets rencontrés par les habitants d’un quartier, d’une ville ou d’un lieu. *Le Jeu d’Orchestre* a été réalisé par une équipe internationale (Espagne, Italie, Amérique Latine) et interdisciplinaire de chercheurs (en musicologie, danse, sociologie, psychologie, éducation sociale) et d’étudiants de l’université de Lille (Licence, master et doctorat).

¹⁶ Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d’Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille : Septentrion.

¹⁷ Financé par le Conseil Régional, en partenariat avec l’université de Lille, l’association Hors-Cadre (Lille) et la DISP Direction Régionale des Services Pénitentiaires.

rencontré des personnes incarcérées pour de courtes ou de longues peines (en maisons d'arrêts, établissements pénitentiaires pour mineurs ou centres de détention) de tous âges et de toutes nationalités. Je continue aujourd'hui d'aller dans ces lieux et à y emmener les étudiants dans la formation que j'ai créée à l'université de Lille¹⁸, le master international « Art et Responsabilité Sociale » (ARSI), dédié à la médiation artistique et interculturelle en contextes éducatifs et sociaux. Focalisé sur des ateliers artistiques de pratiques collectives (en lien avec des séminaires) où se mêlent débutants, amateurs et professionnels, ce master explore d'autres manières de vivre-ensemble et de déclencher des processus d'individuation au sein d'un collectif où chacun apporte ses savoirs et non-savoirs (précieux pour remettre en question certains principes considérés comme acquis) et mettre ainsi en commun à travers l'échange et le partage.

À l'ère de la technicisation généralisée du monde et de ses idéaux d'automatisation tendant à nier la singularité, les pratiques artistiques collectives (musique, théâtre, théâtre des Sens¹⁹, danse, peinture) permettent de se réapproprier le corps comme source de connaissance dans une démarche privilégiant le croisement des savoirs et des pratiques, reliés à la vie concrète.

Toutes ces expériences m'ont appris au moins deux choses : d'une part, que la musique, quand elle est pratiquée avec motivation et désir, intensifie l'expérience sensible en procurant une joie visible, capable de transformer les participants, impliqués dans la production d'un son commun à partir de leur singularité. Cette joie ainsi que l'enthousiasme qu'elle soulève, sont à l'origine de « l'excellence » (un concept souvent invoqué aujourd'hui à l'université mais dans un tout autre sens, compétitif) des résultats obtenus en un temps record grâce au travail intensif (accompli toute la journée pendant une semaine) et à la motivation des participants, toujours volontaires et désireux d'apprendre. Je considère cette culture du désir comme l'objectif principal non seulement de l'OP mais de l'éducation, qui seule peut conduire à l'émancipation de l'individu. Or, telle est la leçon des artistes dont la présence se justifie dans les prisons où ils font découvrir à chacun des capacités imaginatives et des ressources inconnues. En ce sens, ils s'opposent à l'éducation de plus en plus formatée que l'on dispense aujourd'hui aux enfants dans le but de servir les intérêts du système.

La deuxième chose que je retiens de mes expériences c'est le rôle libérateur de la musique, créatrice de possibilités de vie comme j'ai pu maintes fois le constater. C'est pourquoi je souscris

¹⁸ Anciennement « Dialogue des Arts » (2004) puis « Arts et existence » (2008 et 2012) le master « Art et Responsabilité Sociale » (2015) a pour objectif de former des étudiants de toutes disciplines artistiques à des actions réalisées dans la société, y compris dans les lieux de relégations. Il accueille des professeurs invités qui préparent les étudiants (nationaux et internationaux) à la médiation artistique et interculturelle autour de la question : *que peut l'art dans notre société aujourd'hui ?* Les étudiants sont accompagnés pendant toute la première année afin de pouvoir créer et mener concrètement leurs projets en M2 pendant un stage de six mois en France ou à l'international.

¹⁹ Le Théâtre des Sens (*Teatro de Los Sentidos*) est une compagnie installée à Barcelone (au Polvorin. Créé en 1992 par le colombien Enrique Vargas, 1940-) pour lutter contre la tyrannie du visuel dans nos sociétés occidentales, livrées au foisonnement des images. Il cherche à développer l'écoute corporelle en mobilisant d'autres sens que celui de la vue. Ce théâtre sollicite la participation active du public (les « voyageurs ») accueilli par des « habitants » (les comédiens) dans des labyrinthes ou parcours sensoriels traversés dans l'obscurité.

entièrement à l'affirmation de G. Deleuze selon laquelle « Il n'y a pas d'art qui ne soit une libération d'une puissance de vie ».

L'art consiste à libérer la vie que l'homme a emprisonnée.

L'homme ne cesse pas d'emprisonner la vie. Il ne cesse pas de tuer la vie...

L'artiste c'est celui qui libère la vie, une vie puissante, une vie plus que personnelle [...] Libérer la vie des prisons que l'homme a emprisonnée...ce que les artistes font [...] Il n'y a pas d'art qui ne soit une libération d'une puissance de vie²⁰.

Jouer, c'est se sentir libre en vivant quelque chose de tout son être et en éprouver du plaisir. L'OP n'a pas d'autre but. Pendant toutes ces années de pratique, je n'ai jamais vu personne être en incapacité de jouer dans l'orchestre ni refuser d'y participer. Je pense aujourd'hui que le convivialisme de l'OP conjugué à l'exigence musicale demandée aux participants (sans laquelle cette pratique n'aurait aucun intérêt) éveille le désir d'apprendre. Cela a permis de développer des formes d'intelligence collective et individuelle, inter et intra-personnelle ; corporelle et kinesthésique, peu reconnues par le système éducatif actuel, focalisé sur la logique rationnelle comme fondement de la vie mentale au détriment de la sensibilité et de l'imagination. C'est ce que montre le film documentaire *Alphabet*²¹ d'Erwin Wagenhofer qui dénonce le système éducatif standardisé qui sévit aujourd'hui dans le monde, sur le mode compétitif et concurrentiel (cf. les tests PISA aux résultats exclusivement quantitatifs) faisant perdre les capacités imaginatives des enfants au profit d'une éducation de plus en plus formatée et automatisée dans le seul but de servir le système (et non pas les personnes concernées). Des experts en éducation, un neuroscientifique (Gérald Hüther), un chercheur et éducateur (Arno Stern) et son fils, André Stern (musicien) qui a grandi en dehors de toute scolarisation, y témoignent de l'importance de l'imagination et du jeu dans la formation d'un être humain. Pour ces deux praticiens, jouer signifie avant tout éprouver du plaisir et être actif en engageant tout son être, ce que les enfants ne font pas à l'école où ils sont davantage orientés vers un savoir informatif que vers l'expérience partagée lors d'une activité pratiquée avec amour et plaisir, ce qui n'implique nullement de faire le deuil de l'art et de l'exigence, condition nécessaire pour éprouver la satisfaction du travail accompli.

Les personnes que j'ai rencontrées (enfants et adultes de toutes origines, en situation d'enfermement ou non) me sont toujours apparues comme dotées d'un grand désir d'apprendre, y compris les enfants dits « en décrochage scolaire ». Stimulés par l'ambiance conviviale créée notamment par les jeunes étudiant-e-s et par leur énergie, associée à celle du chef d'orchestre²², toujours prêt à valoriser les capacités de chacun, ces enfants ont été amenés à donner le meilleur d'eux-mêmes

²⁰ Boutang, P-A. (2004). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. DVD. Editions Montparnasse. ASIN : B0001JZP3C. sect. R comme résistance.

²¹ Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.

²² Enseignant dans le master international Art et Responsabilité Sociale, Kleiberth Lenin Mora Aragon est chef d'orchestre, membre de l'orchestre symphonique vénézuélien Simon Bolivar (corniste). Avocat diplômé en Droit International et Humanitaire et en Criminologie, il est le directeur du Programme Musical Académique Pénitentiaire du *Sistema* qu'il a créé dans dix prisons au Venezuela de 2008 à 2014.

notamment au concert de fin de session et à révéler des ressources inconnues, de l'avis des professeurs venus les écouter au concert.

Avant de mettre en regard l'OP avec d'autres dispositifs d'orchestre à vocation sociale déjà existants, je vais m'attacher à le décrire afin d'en dégager l'originalité et montrer dans quelle mesure il interroge et renouvelle la participation, une notion à la mode aujourd'hui dans les domaines du spectacle et de la politique.

L'orchestre participatif

L'OP est un dispositif d'éducation artistique et sociale qui repose sur *le mélange* des gens et des genres (le répertoire musical est très varié ; de la musique classique à la musique traditionnelle afro-latino en passant par la chanson). Tout le monde peut y participer même sans savoir la musique ni jouer d'un instrument. L'inclusion et l'entraide sont les valeurs privilégiées de cet orchestre de musiciens et de non-musiciens qui apprennent à s'écouter et à se répondre mutuellement en prenant appui sur les sons et les silences. Les plus avancés aident les autres dans les groupes qui se constituent par pupitres (les cordes, les percussions, etc.) pendant la semaine (de 9H-12H et de 14H- 16H30) de pratique quotidienne intensive, répartie en deux temps (les partiels le matin et le *tutti* l'après-midi).

Le collectif de l'orchestre met ainsi en relation des individus reconnus dans leur singularité. Chacun se met au service d'autrui et de la musique pour créer ensemble un son commun. Pour y parvenir, une réelle exigence musicale est requise, seule capable de faire naître la beauté et les émotions qui lui sont liées grâce à l'écoute corporelle et la synchronisation parfaite de tous dans ce jeu collectif. Il s'agit de répondre *à* et de répondre *de*, d'une manière non-verbale, en mobilisant les langages sensoriels pour communiquer. Un nouveau concept de responsabilité en émerge, qui n'a rien à voir avec l'idée de punition et de culpabilité. Il faut bien comprendre que l'objectif de cet orchestre n'est pas d'apprendre à jouer d'un instrument en une semaine (même si nous sommes souvent surpris de la rapidité d'apprentissage des participants). Il s'agit plutôt de développer la capacité d'agir de chacun dans des contextes où les gens n'ont pas l'habitude d'être soutenus par un collectif qui les encourage et les renforce dans leurs potentialités, manifestant plutôt une inertie proche d'un état dépressif (ou au contraire, une hyperactivité chez les enfants notamment).

Même si la finalité de l'OP n'est pas de former des musiciens, cette expérience a des retentissements dans la vie quotidienne. Selon les témoignages que nous avons reçus des participants, ceux-ci découvrent en eux des ressources inconnues grâce au soutien de ce milieu accueillant où ils se sentent inclus naturellement ce qui contribue à leur redonner confiance en eux et dans autrui. Ainsi, il est assez courant de voir, au bout d'une ou deux journées de pratique, se transformer les participants, enclins à donner le meilleur d'eux-mêmes au service de ce jeu collectif aboutissant à la création de cinq à sept pièces d'orchestre en moyenne (parfois davantage). La quantité et la qualité de l'effort demandé peuvent s'entendre lors du concert public final qui est le fruit d'un travail intensif mené au cours de la semaine à partir des arrangements musicaux dont l'écriture est essentielle (bien que jamais définitive car pouvant varier en fonction des possibilités en présence) afin que chacun puisse être valorisé. Mais si une grande exigence est requise pour pouvoir atteindre cet

objectif, c'est bien la qualité des liens sociaux créés au moyen de la pratique musicale qui est à l'origine du succès de ce dispositif qui fait s'interroger à la fois sur les modes d'apprentissage de la musique et son importance dans l'éducation (des enfants comme des adultes) pour la vie en société. La musique aurait-elle un rôle à jouer dans le développement de l'esprit-corps-cerveau des humains et contribuer à améliorer les rapports sociaux ? Quelles conséquences peut-on en tirer pour l'avenir de nos sociétés ?

Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de faire un bref état des lieux qui aidera à préciser en quoi l'orchestre participatif (l'OP) se distingue des autres dispositifs existants et comment il peut être un lieu d'éducation et une pratique de l'altérité par l'écoute de soi et d'autrui.

Aujourd'hui où l'enseignement se focalise sur l'insertion professionnelle des jeunes et sur le potentiel commercial de toute activité humaine, la capacité de ce genre de pratiques artistiques collectives à rassembler des personnes de tous milieux et de tous âges pour créer de nouveaux savoirs et manières de vivre-ensemble, me paraît devoir être encouragée dans nos sociétés multiculturelles présentes et à venir. C'est pourquoi de nombreuses initiatives ont déjà vu le jour pour pallier des situations de conflits entre pays ennemis ou bien pour introduire à l'école ce type de dispositifs semblables à une mini-société favorisant l'expression et la concentration.

L'orchestre-société : vers la coopération et la participation

Le dispositif hiérarchisé de l'orchestre n'a pas toujours été un modèle d'interactions sociales et de démocratie. Certains ont même engendré des rapports hiérarchiques de pouvoir et d'aliénation qui se perpétuent encore aujourd'hui. En France, c'est au XVIIIe siècle que l'orchestre a pris le sens d'une coopération entre amis ou entre personnes volontaires (avec la naissance du concert public) sous l'effet des transformations politiques et sociales de la Révolution. Aujourd'hui, d'autres formes d'orchestres, plus démocratiques²³ ou à vocation sociale et multi-culturelle, ont été imaginées pour renforcer la solidarité ou la fraternité en situation de conflit. Tel est l'objectif du *West-Easter Divan Orchestra* créé en 1999 à Weimar par Daniel Barenboïm afin de promouvoir le dialogue et la paix au Proche-Orient en réunissant Juifs et Arabes au sein d'un même ensemble symphonique : « Il y a énormément à apprendre pour la vie à travers la musique, et pourtant notre système éducatif néglige ce domaine, de la maternelle aux dernières années de lycée » affirme le chef d'orchestre qui estime « qu'il faut avoir une grande expérience de la vie pour être un bon musicien »²⁴.

Citons aussi le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), fondé en 1981 à partir de l'expérience de l'exil et des migrations, pour lutter contre les discriminations et des inégalités de toutes sortes qui marginalisent ces populations au moyen d'actions (artistiques) et de réflexions dans les champs de l'éducation et de l'insertion socio-professionnelle. “Unir sans

²³ Citons par exemple les orchestres sans chef comme *Les Dissonances* fondé par le violoniste David Grimal ou l'orchestre de chambre *Orpheus* créé en 1972 par le violoncelliste Julian Fifer.

²⁴ Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris : Fayard, pp. 45 et 137.

confondre et distinguer sans séparer”, tel est le slogan du CBAI qui a accueilli depuis 2005, plus de 250 artistes, musiciens et danseurs de toutes origines : africaine, orientale, sud-américaine, européenne, balkanique, zinneke... Conçu comme un laboratoire musical, il entend promouvoir de nouvelles pratiques artistiques grâce aux rencontres inattendues entre instrumentistes occidentaux et non occidentaux amenés à jouer ensemble et à improviser sur leurs propres instruments pour créer une musique inédite et interculturelle.

En France, depuis 2008, les pratiques musicales collectives à vocation sociale se sont multipliées aux niveaux national et international, parmi lesquelles *les orchestres à l'école* (OAE), association créée en 1999 par la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale. Placés sous la tutelle du ministère de la Culture, ces dispositifs amènent les enseignants de l'Éducation Nationale (professeurs des écoles, professeurs d'éducation musicale au collège) et les professeurs d'instruments du conservatoire et/ou d'écoles de musique, à travailler ensemble. Grâce à ces projets communs orchestraux, les liens se sont renforcés entre les deux ministères depuis 2008 comme on peut le lire dans les textes officiels.

Fruit de ce rapprochement, un autre dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale (DEMOS) à vocation sociale a été créé en 2009 par la Cité de la Musique-Philharmonie de Paris (45 orchestres) pour devenir, comme les OAE, de véritables terrains de recherche (cf. le groupe de recherche Éducation Musicale et Intégration Sociale -EMIS-, fondé en 2017)²⁵.

Ces dispositifs mettent l'accent sur l'éducation musicale afin de favoriser les apprentissages des élèves à l'école et les aider à surmonter les difficultés scolaires. Cependant, les recherches et enquêtes menées sur les OAE révèlent la difficulté à mettre en œuvre une pédagogie du collectif et une incompatibilité entre les musiciens les travailleurs sociaux et les enseignants de l'éducation nationale qui n'ont pas les mêmes objectifs. Tandis que les premiers (professeurs au conservatoire) visent avant tout l'apprentissage technique de l'instrument et du solfège dans un but esthétique, les éducateurs mettent au second plan la recherche de la qualité musicale pour privilégier l'être-ensemble. Il existe ainsi une tension voire un déséquilibre entre le fonctionnement d'un orchestre avec ses règles et l'injonction à la participation, qui demeure le parti pris de ce type de pédagogie où l'on en vient à ne plus savoir si c'est la participation ou la qualité musicale qui importe davantage. Le répertoire (classique) choisi étant souvent éloigné de la culture de ces jeunes, ils ont du mal à rester assis pour apprendre à lire la musique et à la jouer, objectifs visés par les professeurs d'instruments qui prévoient généralement un seul concert à la fin de l'année.

Ces difficultés amènent à questionner la finalité d'un enseignement musical dont les valeurs d'excellence, liées au modèle dominant dans les conservatoires et les écoles de musique, se focalisent sur l'apprentissage technique et individuel à des fins esthétiques qui sont incompatibles avec les logiques éducatives collectives. Loin de moi la volonté de nier le travail accompli par les

²⁵ Hébergé par le Laboratoire des Idées (LDI) en lien avec le Laboratoire Lettres, Langages et Arts (LLA Créatis) et l'UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs, ce groupe vise à produire des données sur les pratiques musicales collectives dans un territoire pour mieux comprendre les actions de ces dispositifs.

enseignants de ces institutions, légitimes dans leur approche d'un art qui demande des heures et des heures de travail intensif avant de pouvoir obtenir un son de qualité comme j'ai pu moi-même en faire l'expérience. Mais ce qui est souvent oublié c'est le sens de la musique dans la vie humaine et son importance dans la vie en société (ce que ne favorise pas la pratique individuelle de l'instrument, maintenue pendant de nombreuses années d'apprentissage avant de pouvoir accéder à l'orchestre, en fin d'études).

Ainsi, en France, le plan « Tous musiciens d'orchestre » lancé en 2008 sans études d'impact ni recrutement d'enseignants véritablement formés à ce type de pédagogie, entre en tension avec la faisabilité économique, logistique, administrative et pédagogique de tels projets²⁶ qui nécessitent une autre approche éducative avec une conscience d'objectifs qui ne sont pas seulement musicaux mais humains et éducatifs pour le vivre-ensemble.

Au-delà du contexte de l'école, des initiatives ont également vu le jour dans le milieu carcéral avec le déjà cité chef d'orchestre vénézuélien Kleiberth Lenin Mora Aragon rompu aux pratiques musicales collectives par sa formation dans *El Sistema*²⁷, un programme social et musical créé en 1975 par le musicien et économiste José-Antonio Abreu (1939-2018), modèle des OAE et de DEMOS²⁸ en particulier (sans être forcément formulé) qui pose la question de la place de la musique dans l'éducation d'un être humain et dans sa vie avec les autres.

Dans un monde où les difficultés du vivre-ensemble s'annoncent de plus en plus insurmontables, la pratique d'orchestre est une façon d'expérimenter de nouvelles formes de communautés d'action qui réinventent le social en faisant advenir d'autres plans d'existence pouvant changer la vie. C'est ce que fit José-Antonio Abreu²⁹, en créant en 1975 *El Sistema*, un système d'orchestres et de chœurs d'enfants dans un pays où ils sont en majorité.

²⁶ Telle est la conclusion de l'article de Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., Martinez, E. et Bach, N. (2019). *Projet d'orchestre dans un collège REP+, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical*. Les difficultés professionnelles des enseignants. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. [Projet orchestre dans un collège REP+, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/64444)

²⁷ *El Sistema de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV) est une fondation créée par J.-A. Abreu, à l'origine de l'implantation de 700 orchestres de jeunes (285 Petite-Enfance, 4-6 ans ; 220 Enfance, 7-16 ans et 180 jeunes adolescents, 16-22) et 30 orchestres professionnels, sans compter les 1800 groupes choraux. Le tout accompagné par 15 000 professeurs et 20 ateliers de lutherie. Ces chiffres proviennent de l'article de Mora Aragon, K. L. *Le Programme Académique Pénitentiaire. Jeu d'Orchestre, op. cit.*, p. 346. Dans un livre intitulé *El Sistema : Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford : Université Press) le musicologue britannique Geoffrey Baker a dénoncé ce système qui serait d'après lui destiné aux seules classes moyennes de la société. IL aurait pour but de diminuer le potentiel révolutionnaire des jeunes en les soumettant à un régime sévère fondé sur « la discipline, l'obéissance et l'ordre » de la part de son créateur. Je n'ai pas eu la même expérience de *El Sistema* lors de mes différents séjours au Venezuela où j'ai pu côtoyer de nombreux musiciens et chefs d'orchestre et assister à des répétitions dans lesquelles j'ai constaté une grande exigence musicale mais surtout une grande joie et un enthousiasme qui donne à ces orchestres leur caractère unique.

²⁸ Dispositif d'Education Musicale et Orchestral à Vocation Sociale (DEMOS)

²⁹ José-Antonio Abreu Anselmi (1939-2018) fut nommé ministre de la Culture de Venezuela en 1989.

Le modèle vénézuélien : El Sistema

Tous ces dispositifs d'orchestres à l'école ont été inspirés par le modèle vénézuélien *El Sistema* qui a rendu accessible à la jeunesse (grâce à la gratuité de l'enseignement et du matériel avec des instruments de très bonne qualité) l'apprentissage de la musique et du vivre-ensemble dans un orchestre devenu une véritable école de vie. Ici, l'on apprend à « travailler », source première de satisfaction, à être solidaire et responsable pour soi-même et pour les autres, autrement dit à participer à une expérience sociale à laquelle tous les membres contribuent. Mais celle-ci ne peut se réaliser sans « la recherche de l'excellence » selon J-A Abreu, une condition *sine qua non* pour pouvoir obtenir un résultat esthétique et artistique satisfaisant pour les musiciens. Or, cette recherche de l'excellence s'appuie sur le plaisir de jouer entre amis et l'intensité de la passion pour la musique comme j'ai pu le constater moi-même chez ces jeunes qui sont heureux de se retrouver pour préparer les concerts. La même convivialité existe entre les parents qui attendent les enfants aux cours ou aux répétitions et assistent aux concerts. Le son exceptionnel de ces orchestres infantiles et juvéniles, comparable à nul autres, est dû à leur énergie extraordinaire, fruit de leur joie et de leur enthousiasme qu'ils manifestent volontiers. L'approche parfois stigmatisante des médias qui parlent « d'intégration sociale » de ces enfants évoqués en termes de « pauvreté » et de « vulnérabilité » est démentie par le regard critique de ces jeunes qui pointent surtout l'amusement et la convivialité comme bénéfiques de l'expérience³⁰. Vivant sous le régime de cette communauté musicale, les enfants apprennent à développer des valeurs individuelles et collectives, inséparablement, qui font de la musique un élément de socialisation et de convivialisme susceptible de transformer tout conflit en une force de vie.

Or, tel est l'objectif du dispositif de l'OP en milieu carcéral où la méfiance est de règle entre les détenus, enclins à manifester parfois leurs relations conflictuelles. Si l'orchestre peut se définir comme « une communauté dont la caractéristique essentielle et exclusive – et elle est la seule à l'avoir- est de se former dans le but de s'accorder »³¹ il permet aussi et surtout de s'opposer d'une manière féconde et non-destructrice.

À l'heure où les projets musicaux participatifs se multiplient ainsi que les dispositifs interactifs en tous genres, l'OP interroge les enjeux de la participation, devenue aujourd'hui une modalité de notre société du spectacle. D'où la nécessité de repenser cette notion à la lumière de l'art et de l'éducation, car si elle a pu être un outil d'émancipation dans les années 1970, elle est devenue un instrument de pouvoir visant à mieux gérer les besoins de consommation des populations.

³⁰ C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité : Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences. *Cahiers de recherches, Enseigner la musique* n° 13-14. p. 202.

³¹ Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Documentaire. Venezuela: Cines Unidos. 11'10'' : “ ¿Qué es una orquesta? “

La notion de participation

Dans le *milieu* de l'orchestre, chaque musicien a une place unique et irremplaçable d'où il peut sentir l'atmosphère ambiante qui l'enveloppe. Cela lui permet d'éprouver un sentiment d'appartenance qui s'accorde avec les trois modalités de la *participation* selon J. Zask³² : *prendre part* au commun en partageant la compagnie d'autrui ; *contribuer* en nourrissant le commun de ses apports personnels et *bénéficier* grâce au processus de reconnaissance qui en résulte. Supprimer cette dimension conviviale et contributive, reviendrait à supprimer l'humain qui, séparé du reste du groupe, en devient déshumanisé, isolé et interchangeable comme les pièces d'une machine.

Les actions que nous avons menées avec l'OP nous confortent dans l'idée que « la participation est indispensable à une vie véritablement humaine »³³ et qu'il est possible d'obtenir un résultat musical de haut niveau chez des personnes qui ne connaissent pas la musique, amenées à se découvrir des qualités d'attention et d'écoute inédites au contact de musiciens bienveillants. La participation en tant qu'action que les individus exercent sur les traits du milieu qui les affectent³⁴ peut déclencher de nouveaux processus d'individuation associés à une transformation individuelle et sociale mais finalement, est-ce la participation qui transforme les gens ou bien la musique ?

L'idée que l'on puisse développer une action sociale de qualité tout en produisant de la musique médiocre n'a pas de sens. L'excellence est exigée, à condition d'entendre par ce mot le fruit de « la qualité des liens sociaux créés au moyen de la pratique musicale » comme le fait Thomas Turino dans son livre *Music as social life. The Politics of Participation*³⁵. Une tout autre perspective s'ouvre, visant la création d'un milieu convivial et non compétitif, porteur de nouvelles manières de vivre ensemble par la musique comme forme de vie sociale. Cela fait écho aux traditions de musiques participatives, opérationnelles en Afrique et en Amérique Latine, Christopher Small³⁶ et John Blacking³⁷ ont démontré l'aspect inné du musical chez les êtres humains dont les aptitudes sont souvent entravées par les inhibitions socio-culturelles. *Cet a priori* des origines biologiques et sociales de la musique a des conséquences notoires non seulement sur les méthodes d'éducation musicale mais sur le rôle de la musique dans l'éducation, celle-ci faisant partie intégrante de la formation d'un être humain et de ses rapports sociaux selon eux.

Cela ouvre des voies nouvelles à la musicologie qui pourrait s'intéresser aux usages des musiques et leurs significations pour les humains au lieu de se focaliser sur les genres et les formes de la musique « classique » occidentale (ou non occidentale). C'est ce qu'a entrepris Thomas Turino (2008) en distinguant la musique *représentative* (*presentational*, celle des concerts « classiques »

³² Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Au bord de l'eau.

³³ Zask, J. (2011) op.cit., p. 117.

³⁴ Zask, J. Présentation de l'édition française du livre de Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 37.

³⁵ Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

³⁶ Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. Paris : Philharmonie de Paris.

³⁷ Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press. (1980), *Le Sens musical*, Paris : Minuit.

présentant des œuvres identifiées par un public qui se contente d'écouter), de la musique *participative*³⁸ (*participatory*, ouverte à tous-tes et ajustée aux besoins et capacités des participants pouvant improviser à certains moments). Cela correspond à ce que P-J Proudhon appelait déjà « l'art en situation »³⁹ qu'il considérait comme le but véritable de l'art, lequel n'est pas fait pour les salons et les concerts qui sont « la mort de la musique » car ils tuent la spontanéité (tout comme les écoles et les conservatoires selon lui). Il explique ainsi qu'un musée n'est pas la destination d'une œuvre d'art mais « un lieu d'étude et de passage pour la véritable destination sociale de l'art devant conduire selon lui au « perfectionnement de l'humanité »⁴⁰.

En mettant l'accent sur la participation et sur un répertoire ajusté à la situation du moment (qui nécessite un gros travail d'arrangements) qui conduit toujours à un concert public l'OP relève plutôt des deux premières catégories. C'est sur cette faculté de la musique à rassembler les gens, à les envelopper dans une « atmosphère » propice, que s'appuie cet orchestre où s'opère l'éducation de la conscience individuelle dans la conscience collective, source de toute créativité.

Cette qualité « atmosphérique » de la musique a un impact puissant sur les émotions et humeurs, quel que soit notre degré de compréhension intellectuelle des structures musicales⁴¹. L'ambiance créée par ce milieu humain est productrice d'une énergie qui enveloppe et traverse chaque participant, le poussant à agir et à écouter plus intensément. C'est ce que confirme l'architecte finlandais Juhany Pallasmaa (1936 -) selon lequel la musique n'est qu'atmosphère et crée des espaces dynamiques plutôt que des formes. Or ce sont elles qui intéressent généralement les musicologues et non pas cette énergie qui fait la force d'un dispositif comme l'orchestre. Quand on joue en son sein, l'effet est saisissant et l'on comprend alors que la musique est avant tout un langage du corps qui engage la totalité des sens dans une expérience d'immersion qui fait entrer les participants dans le mouvement corporel de la musique. Nul ne peut résister à ce flux d'énergie qui l'enveloppe et le vitalise. Produits de l'interaction entre l'organisme et le milieu, ce type de perception par lequel nous saisissons des atmosphères dotées de tonalités affectives, est caractéristique de la musique qui « transforme notre participation spatiale et corporelle en une impression d'atmosphère accueillante et d'implication personnelle »⁴². D'où le succès de l'OP qui fait vivre une expérience humaine autant que musicale.

³⁸ Les deux autres catégories sont apparues avec les nouvelles technologies : la musique enregistrée (*High fidelity*) et celle composée en studio (*studio audio art music making*).

³⁹ Proudhon, P.-J. (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough : Gregg International Publishers 1971. Ayant connu l'expérience de l'incarcération, il évoque les chants des prisonniers qui résonnaient le soir dans les quartiers de la prison et qui furent bientôt interdits. « Ce fut, dit-il, une véritable aggravation de la peine. C'était de la musique réelle, réaliste, appliquée, de l'art en situation... », pp. 41-42.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Pallasmaa, J. (2016). « Toutes les formes de musique sont particulièrement atmosphériques ». Percevoir et ressentir les atmosphères. L'expérience des espaces et des lieux. Conférence donnée à l'Utzon Room de l'Opéra de Sydney le 23 février 2016 dans le cadre d'une série de conférences en Australie (*The Six Australia Lectures*).

⁴² Pallasmaa, J. (2016). *op. cit.*, p. 121.

Si l'OP fait faire l'expérience de l'individualité dans la communauté, sa fonction est d'améliorer la qualité des relations entre l'expérience individuelle et l'expérience collective. Or l'orchestre est un lieu de relations et de croisements multiples, ne vivant que par les liens qu'il crée. Cela rejoint la thèse de J. Blacking pour qui la musique est un moyen de générer des formes spéciales de coopération, exprimant par un langage non-verbal et sensoriel, des aspects de l'expérience d'individus en société. C'est pourquoi elle est vitale à ses yeux, pour l'avenir de nos sociétés.

Les traditions participatives

Les pratiques musicales collectives en tant que force de cohésion sociale sont une ressource-clé pour la transformation des subjectivités individuelles dans les traditions de musique participative où celle-ci est vitale pour l'éducation. Conçue à la fois comme un espace d'intimité où peut s'éprouver l'expérience du *flow* (ou expérience-flux)⁴³ et celle d'une synchronisation parfaite entre des personnes, la musique participative est un modèle d'expérience sociale capable d'enrichir les vies individuelles.

Dans ces traditions, n'importe qui peut y prendre part et y contribuer, quel que soit son âge, qu'il soit musicien ou non. Car ce n'est pas la qualité musicale qui est valorisée mais la participation, les musiciens ayant la responsabilité d'assurer les bases de la performance dans le seul but d'élargir le cercle des participants, de façon à n'exclure personne (pas même les tout petits enfants).

La valeur inclusive étant prioritaire sur la qualité du son, la musique participative (intimement liée à la danse dans ces traditions) est davantage orientée vers les relations humaines et sociales que vers l'art. Ni compétitive ni hiérarchisée, elle est une manière de se relier aux autres et de faire l'expérience du *flow*, offrant des ressources pour l'intégration individuelle et sociale qui est à la source du plaisir musical et spirituel éprouvé dans l'expérience. Selon Turino, participer à ces performances musicales a des effets directs sur le vivre-ensemble et représente un important bénéfice pour la santé sociale.

C'est également l'avis de John Blacking (1928-1990) qui a passé plusieurs années chez les Vendas d'Afrique du Sud pour étudier en particulier le rôle de la musique dans l'éducation des enfants⁴⁴. C'est par la danse qu'ils apprennent à entrer dans le mouvement corporel de la musique⁴⁵, dès leur plus jeune âge où ils sont introduits dans les performances collectives. Ils prennent ainsi conscience de la force de vie présente dans le corps par lequel ils se relient aux autres à travers la musique et apprennent à sentir la musique qu'ils jouent et/ou créent sans aucune inhibition, sans être encombrés par les injonctions des adultes. Cela conduit à penser qu'il existe en tout être

⁴³ Le *flow* (ou expérience-flux) est une expérience d'hyper-concentration c'est-à-dire l'absorption totale d'une personne par son activité dans laquelle les émotions se trouvent pleinement coordonnées, donnant naissance à une sorte « d'état de grâce », un sentiment de joie intense pouvant conduire à l'extase. Concept attribué à [Mihály Csíkszentmihályi](#) (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics

⁴⁴ Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

⁴⁵ *Ibid.*

humain une capacité innée pour le sens musical et que, loin d'être un comportement appris, la musique est dans ces traditions, complètement intégrée à la vie sociale. D'où la thèse de l'origine sociale et biologique de la musique⁴⁶ qui prend sa source dans le corps humain et ne peut être transmise sans qu'il y ait association entre individus selon Blacking.

Dans un monde où le pouvoir autoritaire est maintenu grâce aux moyens de la supériorité technique, il est indispensable de montrer que les véritables sources de la technique, de toute culture, se trouve dans le corps humain et dans les échanges en vue d'une action commune⁴⁷.

S'il est vrai que « l'essentiel de la musique se trouve dans le corps humain que tous les hommes ont en commun », cela donne quelque espoir d'une compréhension entre les cultures⁴⁸. D'où son importance non seulement dans l'éducation mais pour la survie de l'humanité⁴⁹ selon J. Blacking qui voit en elle un moyen d'améliorer la qualité des relations humaines à travers une expérience partagée qui donne sens au monde et rend conscients de notre commune humanité. Sa thèse est que tous les êtres humains naissent avec les mêmes capacités émotionnelles et intellectuelles (thèse partagée par E. Wagenhofer dans son documentaire *Alphabet*) avant que l'inhibition de ces capacités ne se développent dans l'éducation visant davantage à formater les individus et les apprentissages que de favoriser l'épanouissement des talents de chacun. Contrairement à la vision occidentale, technique et compétitive, de la pratique musicale encore aujourd'hui dominante dans les écoles et conservatoires de musique où l'étude individuelle d'un instrument se vit au rythme des examens et des concours, seule finalité affichée, faisant ainsi perdre aux enfants le sens de cette pratique dans leur vie, dans les traditions participatives, la fonction du musicien est de contribuer à la production d'une énergie humaine autant que musicale afin de maintenir la solidarité entre les gens.

Dans les sociétés africaines, l'apprentissage musical commence dès les premières années de la vie, lorsque les enfants sont portés par leurs mères (sur leur dos) dans un corps à corps qui leur fait éprouver les rythmes des nombreuses activités pratiquées au quotidien pour les besoins de la vie en société (parmi lesquelles la musique et la danse). Il existe aussi des moments musicaux spécifiques aux enfants et d'autres qu'ils partagent avec les adultes dans les rituels ou cérémonies quotidiennes. En leur transmettant ce savoir (de manière ludique et presque inconsciente) l'on attend d'eux qu'ils endossent ensuite une certaine responsabilité dans les différents groupes sociaux auxquels ils appartiennent (entre autres, rendre la performance accessible à tous en communiquant l'énergie) et non pas de se former à seule fin de devenir un virtuose. Même si cela arrive, c'est la participation qui est privilégiée, contrairement à ce qui se passe dans nos sociétés occidentales où ceux qui savent jouer et chanter avec talent sont différenciés de ceux qui, supposés ne pas en avoir,

⁴⁶ Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.

⁴⁷ Blacking, J. (1980), *op.cit.*, Paris: Minuit, p. 129.

⁴⁸ Blacking, J. (1980), *op. cit.*, pp. 124 et 65.

⁴⁹ *Ibid.*

sont exclus de ce savoir, dispensé dans des lieux spécifiques (et payants) auxquels ces « non-musiciens » n'ont pas accès.

Le progrès technique entraîne un certain degré d'exclusion sociale : l'écoute passive est le prix que certains doivent payer pour devenir membre d'une société supérieure dont la supériorité est fondée sur les aptitudes exceptionnelles d'une petite élite...le niveau technique de ce qu'on convient d'appeler sens musical est par conséquent faussé, et il faut que certains portent cette marque d'infâmie : non musiciens⁵⁰.

Cela s'oppose à la conception des Vendas selon lesquels tous les humains sont capables de faire de la musique⁵¹ à partir du moment où ils sont constamment stimulés par leur milieu et encouragés dans leurs capacités musicales qu'ils acquièrent « sans le savoir », jour après jour, en étant intégrés dans toutes les performances et activités musicales. En se découvrant musiciens, ces enfants développent un autre rapport au monde et aux autres auxquels ils se sentent reliés grâce à ces pratiques.

Dans ces sociétés, la musique n'est pas une branche de la technique mais une philosophie⁵². une vision du monde et de la vie sociale. C'est ce que confirme le compositeur M. Ohana qui s'est inspiré de ces traditions participatives (rencontrées au cours de ses voyages en Afrique notamment) pour composer une musique « qui ne soit pas représentation mais partage » comme j'ai pu l'expérimenter en créant l'une de ses œuvres avec les étudiants de l'université et les musiciens de l'orchestre de Lille⁵³. Réunissant des musiciens professionnels, des débutants et des amateurs ainsi que des danseurs, cette expérience fut le point de départ de ma réflexion sur les musiques participatives ayant abouti à la création de l'OP.

« Il faut apprendre à l'enfant que la musique est une vision essentielle de la vie, lui donner l'amour de la musique avant les connaissances techniques, et lui faire désigner l'univers ambiant par les sons autant que par les mots »⁵⁴.

Musiquer

Tel est le but de ce dispositif qui entre en résonance avec les thèses de J. Blacking et Christopher Small (1927-2011) un compositeur et pédagogue qui a introduit un nouveau terme, *musiquer*, pour qualifier cette façon innée de pratiquer la musique et d'y participer au sein de groupes sociaux réunissant musiciens et non-musiciens. Il rappelle que « dans de nombreuses cultures, le partage universel de la faculté musicale est une réalité quotidienne » et que « chaque individu est capable

⁵⁰ Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 12.

⁵¹ Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 43.

⁵² Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 83.

⁵³ Ohana, M. *le Matin* du 15 juillet 1978. Propos recueillis par Brigitte Massin au sujet de *sa Messe* mais qui peuvent s'appliquer à *L'Office des Oracles* 1974 pour 3 groupes vocaux (débutants, amateurs et professionnels), ensemble instrumental, mimes et danseurs sous la direction de 3 chefs d'orchestres dont un principal). Cette œuvre fut créée à Lille (à mon initiative) avec les étudiants et des chœurs de la région, des musiciens de l'Orchestre National de Lille, sous la dir de Roland Hayrabadian en tant que chef principal.

⁵⁴ Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.° 1, février.

de contribuer d'une manière ou d'une autre à l'activité *musiquante* ». Car « tous les êtres humains naissent avec la faculté de musiquer »⁵⁵.

Musiquer est une activité par laquelle nous faisons exister un ensemble de relations qui façonnent notre rapport au monde⁵⁶.

D'où il déduit qu'il ne s'agit pas tant de savoir comment former des musiciens virtuoses et/ou professionnels dans les conservatoires que de se demander quel est le sens, individuel et social, de la musique pour l'éducation des êtres humains et de créer « un contexte social fait d'interactions musicales, formelles et/ou informelles » dans lequel nous pourrions vivre ensemble : tel est le grand défi qui se présente à nous dans les sociétés multiculturelles du monde présent et à venir, marqué par les crises de toutes sortes (environnementale et sanitaire entre autres) opérant aujourd'hui en tous lieux.

Si l'on considère, avec les anthropologues du langage, que l'être humain a besoin, pour vivre, de communiquer en faisant parler le monde, les différents arts et en particulier la musique, n'ont fait que développer cette réciprocité des échanges qui caractérise tout milieu humain. En ce sens, l'OP se présente comme un milieu où « croître ensemble » et créer des possibilités de vie en communiquant à travers les langages sensoriels. Il permet de mettre en pratique le caractère dialogique de l'imagination humaine qui donne sens à la vie et constitue la magie de *l'art comme figure du bonheur*⁵⁷.

Or, le dialogique est un trait constitutif de la musique qui ouvre de nombreuses opportunités de pratiquer l'interculturalité en établissant ainsi des ponts entre les êtres et entre les cultures. De ce point de vue, elle donne à comprendre le monde d'aujourd'hui et de demain en mettant en œuvre une « poétique de la relation » chère à E. Glissant et sa notion de « créolisation » qui nous situe, chacun, au croisement de plusieurs mondes. En tant que « pluralité d'individus singuliers »⁵⁸, l'OP nous fait faire l'expérience de l'altérité, en nous et hors de nous à travers l'écoute et les langages sensoriels, attitude propre à *l'in-fans*.

Et l'on se prend à rêver à une éducation qui oserait promouvoir cette sensorialité à travers le mode de participation corporelle au monde que les enfants possèdent naturellement à la naissance n'ayant pas le langage pour communiquer. C'est ce savoir-savoir⁵⁹ qui est premier et forge leur sensibilité sonore, gustative, tactile, ou à l'odorat dans une écoute animale du monde qu'ils perdent

⁵⁵ Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 415.

⁵⁶ Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 115.

⁵⁷ Cany, B. et Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris : Hermann.

⁵⁸ Telle est la définition du politique selon H. Arendt qui fait de la relation (l'entre-deux) la condition de ce projet visant à l'édification d'un monde commun.

⁵⁹ Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain : EME, L'Harmattan, chap. V, p. 200. Rappelons que ce n'est qu'au XVIIe siècle que s'est opérée la distinction entre les deux et avec elle celle de la science et de la philosophie et de la sagesse : « Savoir, sagesse, saveur dérivent de la même souche latine : *sapere*. « Savoir les choses c'est d'abord en goûter la saveur, en savourer les qualités sensibles » J. RICOT. (1999). *Leçons sur savoir et ignorer*. Paris : PUF, p. 3.

en grandissant. Au lieu de la renforcer, on les propulse dès leur plus jeune âge dans le système d'écriture alphabétique qui privilégie leur sens visuel au détriment de tous les autres. Ce système nie leur sensorialité naturelle qui leur permet de sentir la présence des choses, d'écouter leur « sonorité d'être » à travers les vibrations et les échos, dans un dialogue poétique avec leur milieu. « Voir est le fait d'un spectateur : entendre est le fait d'un participant »⁶⁰ car l'écoute consiste à « se changer soi-même en son en existant en lui »⁶¹

Cela mobilise une perception globale et instantanée, un mode de perception « atmosphérique » et multi-perceptif, contrairement à la vue et son mode distancié de rapport à un monde devenu « objet », qui fait de nous de simples spectateurs. C'est cette pauvreté de vision qui est privilégiée aujourd'hui où le visuel s'impose de plus en plus (cf. les images qui envahissent nos vies via les écrans) au détriment de l'écoute. Cette participation corporelle au monde est indispensable à la pratique d'orchestre qui est en réalité une pratique de l'empathie, pouvant devenir, au-delà de ce dispositif, le cadre d'une égalité entre tous les humains et toutes les cultures dans nos sociétés à venir. Ce mode naturel de relation au monde (contrairement à l'approche « objective » qui est une construction de l'esprit, utile dans la science mais inopérante en art) est aussi une méthode de recherche pour l'anthropologie consistant à « observer, échanger et apprendre de l'autre jusqu'à pouvoir le comprendre entièrement »⁶². Tel est l'objectif de l'OP, qui développe en ce sens, une éthique (au sens d'un travail sur soi) et une philosophie de vie *en acte*. Sans être un mode de vie (comme dans les sociétés africaines) il s'inspire de ces traditions participatives mais ne renonce pas à la qualité musicale du résultat sonore, condition essentielle à son bon fonctionnement.

Pour une éducation artistique

Chez des êtres qui ont le sentiment de ne compter pour rien, de n'être et de n'avoir rien, comme j'ai pu en rencontrer dans les prisons, participer à cet effort à la fois singulier et collectif au sein d'un orchestre donne à chacun le sentiment d'exister. La joie de jouer vient s'opposer à la tristesse et à l'indifférence qui coupent les sujets d'eux-mêmes et de la société, leur faisant renoncer à tout processus de subjectivation ou d'individuation. Or, la recherche de la joie comme manière d'être et de vivre, confère la liberté et la sagesse affirme Spinoza qui la définit ainsi : « La Joie est le passage d'une perfection moindre à une plus grande perfection » ; la perfection étant assimilée ici à l'activité ou puissance d'agir qui augmente avec la joie et diminue avec la tristesse. « Plus une chose a de perfection, plus elle est active et moins elle subit et inversement, plus elle est active, plus elle est parfaite »⁶³. C'est pourquoi selon lui, les tyrans ont intérêt à maintenir la tristesse afin de pouvoir manipuler leurs sujets.

⁶⁰ Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 322.

⁶¹ Takemitsu, T. in A. Poirier. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris : Michel de Maule, pp. 63-64.

⁶² Agier, M. (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : PUF, p. 4.

⁶³ Spinoza, B. (2008) *Ethique*. Partie III, Définition. Partie V, Proposition 40.

En renforçant ainsi la confiance ou l'estime de soi et la capacité d'agir, la joie est un remède à l'exclusion et à la désaffiliation sociale. Elle est, avec l'enthousiasme, un puissant moyen d'augmentation de notre vitalité comme l'ont démontré les neuroscientifiques (confirmant ainsi l'intuition spinozienne) pour qui le cerveau se développe en fonction de l'enthousiasme avec lequel on l'utilise⁶⁴. Cela explique pourquoi l'on progresse si rapidement dans l'OP. Car quand on fait quelque chose avec enthousiasme, on libère et produit de nouvelles substances qui renforcent la croissance de nouveaux « contrats neuronaux » comme nous l'apprend le neurobiologiste Gerald Hüther, présent dans le film *Alphabet* d'E. Wagenhofer cité précédemment. Il décrit ainsi les opérations effectuées dans le cerveau :

À chacun de ces moments, les centres neuro-émotionnels s'activent. Les cellules nerveuses qui y sont logées possèdent de grands appendices qui s'étirent à travers toutes les zones du cerveau. Aux extrémités se déverse alors un cocktail de neurotransmetteurs neuroplastiques, lesquels incitent les groupes de cellule nerveuses fraîchement commutées à produire certaines protéines en plus grande quantité. Ces protéines, bien déterminées, permettent la croissance de nouveaux appendices, la formation de nouveaux contrats neuronaux ainsi que de consolider et de stabiliser toutes les connexions activées dans le cerveau au moment où nous résolvons un problème particulier ou relevons un nouveau défi⁶⁵.

Peu importe le motif de l'enthousiasme : seul compte pour le cerveau le mouvement de ces neurotransmetteurs. Dans une conférence sur l'enthousiasme, André Stern explique : « À chaque fois qu'on s'enthousiasme pour quelque chose, il y a ce qu'on appelle des transmetteurs neuro-plastiques qui se déversent, [...] [ils] sont comme de l'engrais pour le cerveau »⁶⁶. Mais pour cela, il faut être ému, touché « être empoigné au cœur » selon l'expression d'Herman Hesse que reprend A. Stern : « ces neurotransmetteurs, ne se déversent que lorsque les centres émotionnels sont activés dans le cerveau, et pour qu'ils soient activés, il faut que quelque chose vous prenne aux tripes »⁶⁷.

Quand on sait qu'un petit enfant se trouve environ cinquante fois par jour dans un état de très grand enthousiasme, on mesure l'effet produit sur la sensibilité et qui ne peut qu'être encouragé. Cela confirme que le savoir ne se grave profondément et durablement que lorsque nos centres émotionnels sont activés. Car l'intelligence, la connaissance, le savoir, ne suffisent pas. Ils ne sont rien sans cette petite flamme qui brille au fond des êtres et que l'on devrait développer chez les enfants dans une éducation attentive à cet état poétique qui les rend prêts à s'enthousiasmer pour tout. Or, l'école va s'employer à le faire taire ou à l'atténuer (dans le meilleur des cas) en tuant

⁶⁴ G. Hüther (1951-) dans *Alphabet* (2013). Cité dans Stern, A. (2017). *Jouer*. Arles : Actes Sud, p. 119. Professeur de neurobiologie à l'université de Göttingen, G. Hüther est présenté dans le documentaire comme l'un des chercheurs allemands les plus écoutés actuellement.

⁶⁵ Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles : Actes Sud, p. 119.

⁶⁶ Stern, A. (2015). 7^e Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie. Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal / Espace Agora, 22-23/02.

⁶⁷ « Ils amènent les cellules nerveuses qui sont en-dessous, par le biais d'un processus, induit par les récepteurs, de transduction du signal, à initier une induction génétique... c'est-à-dire à produire des protéines... nécessaires pour construire de nouveaux filaments, établir de nouveaux contacts, pour rendre les réseaux neuronaux plus denses. »

progressivement cette capacité à s'émerveiller qui est le propre du génie de l'enfant, des poètes et des artistes pour qui elle devient une forme de vie. Tel n'est pas l'objectif de l'école-entreprise visant à formater aujourd'hui les enfants pour qu'ils servent l'économie du pays en étant dressés et fonctionnels en vue de promouvoir « la rentabilité avant tout. « Le reste ne compte pas » comme l'assure l'un de ceux qui concourent pour devenir « le meilleur P.D-G du futur » dans le film *Alphabet* d'E. Wagenhofer.

Etroitement liée au développement de l'économie, cette forme d'éducation tend à nier le potentiel imaginaire des enfants qui aujourd'hui ne savent plus jouer c'est-à-dire être actifs, en sollicitant l'ensemble de leurs facultés pour vivre cette activité qui leur procure du plaisir et de la joie. Livrés toute la journée (même à l'école) aux machines (écrans d'ordinateurs ou de téléphone portables ou autres) ils deviennent stériles, vidés et c'est ainsi qu'on les veut d'après Arno Stern qui tente de « sauver cette espèce menacée » (l'enfant) à travers le jeu de peindre, pratiqué au « clos lieu ». Cet espace sans porte ni fenêtre, a pour but de faire retrouver leur liberté de penser à des « individus qui, quel que soit leur âge, consacrent régulièrement leur temps à réaliser des peintures sans modèles ni proposition ni discours échangé »⁶⁸. Ni jugés ni évalués, ils accomplissent ainsi un travail sur eux-mêmes (= une éthique) pour se réapproprier leur singularité. Tel est le but de l'éducation selon Hannah Arendt : forger un caractère. La philosophe a perçu, dès le début du XXe une « crise de l'éducation »⁶⁹ se donnant pour seule tâche l'instruction, le savoir informatif qui n'apprend pas aux enfants ce qu'est le monde pour qu'ils puissent y créer du commun⁷⁰. Dans cette perspective, il est essentiel que chacun puisse développer ses qualités propres, afin d'accomplir un processus d'individuation qui lui permette de vivre avec les autres. Car « les hommes, ne sont pas nés pour mourir mais pour naître et innover »⁷¹. C'est pourquoi, au point de vue des processus automatiques qui semblent régir la marche du monde, l'action paraît un miracle. Or, « le miracle qui sauve le monde de la ruine naturelle, affirme H. Arendt, c'est le fait de la natalité dans lequel s'enracine la faculté d'agir [...] c'est la naissance d'hommes nouveaux »⁷². Selon elle, les enfants incarnent ce miracle qui peut sauver le monde par de nouvelles actions en vue d'édifier du commun entre les humains (devenus aujourd'hui sourds et aveugles).

⁶⁸ Telle est sa définition de « l'enfant » selon Arno Stern.

⁶⁹ Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris : folio Essais Gallimard, pp. 251-252.

⁷⁰ Selon la philosophe, il n'y a de monde que commun.

⁷¹ Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy Pocket, p. 313.

⁷² *Ibid.*

Conclusion

Aujourd'hui où les enfants des écoles se mettent à sonner l'alarme d'une possible et prochaine catastrophe de la vie sur terre, maintenant qu'il paraît évident qu'une croissance économique sauvage n'engendre qu'injustice sociale, il est urgent d'envisager une autre éducation, au service d'une humanité en résonance avec un milieu (et non pas fondée sur une idéologie de l'exclusion, comme c'est le cas dans nos sociétés contemporaines). La science (physique) n'a-t-elle pas démontré que tout n'est que résonance et interaction entre les vivants et dans l'univers ? C'est dans ce contexte que doit se penser aujourd'hui l'éducation pour savoir si le véritable but des humains sur cette terre est d'accumuler des informations ou bien de faire l'expérience d'une vie épanouie en relation avec un milieu qui lui donne sens ? Dans un monde que nous ne savons plus écouter ni sentir, apprendre à *entendre la terre* et à se mettre à *l'écoute des milieux humains*⁷³ ne devrait-il pas être le programme de l'éducation à venir pour s'orienter vers une nouvelle conception du vivant ? Celle-ci pourrait s'inspirer de l'art qui est « une célébration de la vie ⁷⁴» décuplée dans la musique, fondée sur l'écoute d'un milieu qui répond à notre être, dont elle augmente la vitalité et la puissance d'agir. Peut-être découvrirait-on alors que le poétique est en nous et que l'art (de se relier par les sons, les regards et les gestes) permet d'accéder à une plénitude de vie qui fait plus que jamais défaut aujourd'hui où le pouvoir (lié au savoir) l'économie et l'employabilité sont devenus les priorités de l'éducation, à l'université comme à l'école.

Soumises au modèle objectif des sciences exactes, les sciences humaines sont au service des techniques, poussées ainsi à ne tenir compte ni de la subjectivité ni de la relativité, inhérentes au bon fonctionnement de l'humain. Car l'indétermination est indispensable à la survie de l'espèce⁷⁵, favorisant la créativité et le sentiment de liberté. C'est ce que l'on peut expérimenter dans l'OP où chacun fait l'expérience de sa singularité et de son égale appartenance à la communauté humaine, tout en apprenant à grandir dans cet imprévisible milieu qui reste toujours à créer. Plongé dans l'inconnu de la réalité, l'humain est doté d'un orchestre invisible qu'il doit apprendre à écouter pour durer et grandir dans cet imprévisible⁷⁶ et devenir citoyen de mondes multiples, contrairement à la vision actuelle d'un monde unique reposant sur l'économie marchande. Pour cela il faut mobiliser l'imagination et l'intuition de *l'homo resonans*⁷⁷ et donner dans nos écoles une véritable éducation artistique qui puisse réactiver le moteur de l'enthousiasme et de la joie, indispensable à la création d'un monde commun qui seul fait vivre en humain. Les pratiques artistiques collectives, en concrétisant d'autres manières de vivre-ensemble, dans la différence, contribuent à l'édification de ce monde commun. L'OP est à cet égard un exemple d'implication dans une communauté

⁷³ Titre du dernier livre de Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.

⁷⁴ Dewey, J. (2005), *op. cit.* p. 523.

⁷⁵ Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris : Seuil.

⁷⁶ Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris: Gallimard, pp. 25-26.

⁷⁷ Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris : La Découverte.

d'actions où l'on apprend à pratiquer l'empathie et à respecter l'altérité comme principes du vivre-ensemble. Cela fait de la participation une conduite humaine, une force sociale et l'expression d'une sensibilité à laquelle la musique donne forme en montrant que « le développement de la conscience musicale est un processus éducatif »⁷⁸.

Bibliographie

- Agier, M. (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : PUF.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy Pocket.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris : folio Essais Gallimard.
- Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Film documentaire. Venezuela : Cines Unidos.
- Baker, G. (2014). *El Sistema : Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford : University Press.
- Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris : Fayard.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Paris : éditions éoliennes.
- Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg : Witwatersrand University Press.
- Blacking, J. (1980), *Le Sens musical*, Paris: Minuit. Titre original : (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.
- Cany, B. & Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris : Hermann.
- C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité : Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences, *Cahiers de recherches, Enseigner la musique* n°13-14.
- Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. (1934). Paris : Gallimard, Folio essais.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. (1915). Paris : Folio Essais, Gallimard.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation* [1938]. Paris : A. Colin.
- Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris : Gallimard.
- Govias, J.A. (2011). *The Five Fundamentals of El Sistema*. Canadian Music Editor.

⁷⁸ Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*. Chicago: Chicago University Press, p. 154.

- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Collect. Paideia, Rennes : PUR.
- International Convivialiste, (2020) *Second Manifeste convivialiste. Pour un monde post-néolibéral*. Arles : Actes Sud.
- Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille : Septentrion.
- Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain : EME, L'Harmattan.
- Le Clezio, J.-M (1978). *L'inconnu sur la terre*. Paris : Gallimard.
- Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.
- Mihály Csíkszentmihályi (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Expérience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*, Chicago : Chicago University Press.
- Ohana, M. *le Matin* du 15 juillet 1978. Propos recueillis par Brigitte Massin
- Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n. ° 1, février.
- Pallasmaa, J. (2005) Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, in *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. 2014). Titre original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses*. segunda edición ampliada. Trad de Moisés Puente y Carles Muro. Barcelona : GG.
- Pallasmaa, J. (2016). Percevoir et ressentir les atmosphères. L'expérience des espaces et des lieux. Conférence donnée à l'Utzon Room de l'Opéra de Sydney le 23 février 2016 dans le cadre d'une série de conférences en Australie (*The Six Australia Lectures*).
- Proudhon, P.-J (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough : Gregg International Publishers 1971.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris : La Découverte.
- Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., Martinez, E. et Bach, N. (2019). Les difficultés professionnelles des enseignants. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. <https://doi.org/10.4000/edso.8090>
- Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. Paris : Philharmonie de Paris.
- Spinoza, B. (2008) *Ethique*. Partie III, Définition. Partie V, Proposition 40. Paris : Flammarion.
- Stern, A. (2015). 7è Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie). Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal/ Espace Agora, 22-23/02.
- Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles : Actes Sud.

Poirier, A. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris : Michel de Maule.

Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London : The University of Chicago Press.

Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.

Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris : Au bord de l'eau.