



HAL
open science

Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ?

Xavier Levoïn

► **To cite this version:**

Xavier Levoïn. Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ? . Sciences de l'information et de la communication. Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT: . tel-01445482

HAL Id: tel-01445482

<https://theses.hal.science/tel-01445482>

Submitted on 24 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



UNIVERSITÉ PARIS 13, SORBONNE PARIS CITÉ

THÈSE

en vue d'obtenir le grade de
Docteur en Sciences de l'information et de la communication de l'Université Paris 13
Sorbonne Paris Cité

Présentée et soutenue publiquement le 4 novembre 2015 par
Xavier LEVOIN

MÉDIAS ET ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE LA MUSIQUE : UN PROJET COMMUNICATIONNEL ?

sous la direction de Pierre MÆGLIN, Professeur des universités, Université Paris 13 (LabSic) et
Claire OGER, Professeur des universités, Université Paris Est (Céditec)

Composition du jury :

<i>Rapporteurs :</i>	Éric BRUILLARD	Professeur des universités, ENS Cachan
	Françoise PAQUIENSÉGUY	Professeur des universités, IEP de Lyon
<i>Examineurs :</i>	Philippe BOUQUILLION	Professeur des universités, Université Paris 13
	Laurent PETIT	Professeur des universités, Université Paris 4 – Sorbonne

Remerciements

C'est peu dire que je dois beaucoup à Claire Oger et Pierre Mœglin, mes directeurs de recherches. Je les remercie très sincèrement pour leurs conseils et leurs commentaires, mais aussi pour leurs encouragements bienveillants, grâce auxquels la rédaction de cette thèse a pu être achevée dans des délais (presque) raisonnables. Au-delà, leur rigueur intellectuelle et leur goût pour la discussion ont été et sont encore pour moi des modèles, que je suis sans doute loin d'avoir su m'approprier dans ces pages.

Je dois également beaucoup aux membres du LabSic, mon laboratoire de rattachement, et tout particulièrement à Yolande Combès et Philippe Bouquillion, et à tous les participants réguliers du « PetitSéminaire ». Leurs suggestions et les discussions ouvertes qui ont succédé aux présentations que j'ai pu y faire comme à celles auxquelles j'ai participé ont constitué de précieux moments d'échange. Aussi ne puis-je que souhaiter longue vie à cette généreuse initiative.

Je tiens également à remercier les membres du comité de pilotage et du conseil scientifique du Labex ICCA, et tout particulièrement son coordinateur Bertrand Legendre, pour le soutien qu'ils ont accordé à la réalisation d'un séminaire itinérant en juin 2014, et pour l'organisation de sa première université d'été en septembre 2013. Merci également à leurs participants respectifs pour leurs précieuses remarques sur des états antérieurs de ce travail.

La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien financier, logistique et matériel qui m'a été accordé par le LabSic et l'université Paris 13, ainsi que par la Maison des Sciences de l'Homme Paris-Nord. À cet égard, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Christine Bénichou, pour les démarches qu'elle a entreprises afin de ménager aux doctorants un accueil confortable et propice à la rédaction dans des circonstances mouvementées.

Parmi les acteurs de terrain qui m'ont procuré le matériau nécessaire à la préparation de ce travail, l'Ariam Île-de-France a joué pour moi le rôle d'un « médiateur » de choix, en m'accueillant pour un stage de master et en m'introduisant dans un univers complexe. Mes remerciements vont également aux

enseignants et directeurs de conservatoires qui m'ont accordé un temps précieux.

Les échanges avec mes camarades doctorants, postdoctorants et chargés de projets également assidus dans les espaces de la MSH Paris-Nord — et ailleurs — m'ont beaucoup apporté, à tous égards ; merci donc à Marie, Anne, Julia, Bastien, Marianne, Benoît, Christelle, Thomas, Nicolás, Clémence, Jérémie et Valéria.

Malgré la place trop marginale que leur attribue l'« ordre du discours » des remerciements, mes proches sauront reconnaître tout ce que je leur dois. Mes parents ont eux aussi vaillamment supporté bien des délais ; quant à Raphaël, il a très précocement saisi tout l'éventail des usages potentiels d'une thèse. À Maud, j'adresse ma plus profonde reconnaissance, pour sa patience comme pour son soutien de tous les instants.

Introduction. Musique et communication (1) : entre-deux

Faut-il être musicien pour aborder la musique sous l'angle des sciences sociales ? À observer les trajectoires des sociologues et des anthropologues de la musique¹, il semble bien que contrairement à ce que l'on peut constater dans d'autres domaines de la sociologie de l'art, « faire le métier » constitue aux yeux de certains chercheurs une condition nécessaire à l'enquête. Marc Perrenoud défend ainsi l'intérêt d'une connaissance très fine du terrain, notamment afin de ne pas reprendre à son compte une « doxa » véhiculée par les discours institutionnels :

« Il s'agit pour moi de mettre à profit cette position d'anthropologue-musicien pour être en mesure de partager et de comprendre la capacité d'expertise des acteurs premiers du champ musical en la confrontant aux outils théoriques de la sociologie des arts et de la culture. » (Perrenoud, 2004 : 26)

Pourtant, être immergé dans son propre terrain présente aussi un certain nombre d'inconvénients : il peut être tout aussi tentant de réemployer les « mots indigènes » que ceux des institutions, ou d'adopter sans toute la distance critique nécessaire les analyses que fournissent les acteurs interrogés. C'est tout particulièrement le cas lorsque l'on s'adresse à des acteurs hautement qualifiés, souvent issus d'un double parcours universitaire et artistique, et familiarisés avec les questionnements de la recherche. Aussi n'est-il pas aussi simple qu'il n'y paraît de se situer par rapport à ce terrain, d'autant que notre propre parcours nous place dans une situation d'entre-deux.

1. Pour n'en citer que quelques exemples parmi les auteurs mobilisés dans cette thèse, Howard S. Becker est pianiste de jazz et a assidûment fréquenté les clubs de Chicago ; Denis Laborde a enseigné la formation musicale en conservatoire ; Marc Perrenoud est lui-même l'un des « musicos » dont il analyse les modalités intermittentes d'engagement.

1 Retour sur un parcours musical

Le monde des conservatoires ne nous est en effet pas étranger, et nous avons été amené à le fréquenter à plusieurs moments de notre parcours. C'est d'abord une formation instrumentale et théorique qui nous a fait arpenter les couloirs d'une École nationale de musique (ENM)² de province pendant dix ans, de la première année de formation musicale (que l'on continuait à désigner couramment sous l'ancien nom de « solfège ») jusqu'au prix de violon (que l'on appelait encore « médaille »), l'année du baccalauréat. Hésitant à poursuivre des études instrumentales, malgré notre âge déjà bien avancé pour prétendre à l'entrée dans l'un des conservatoires réputés être la voie d'accès au monde des musiciens « professionnels », nous avons — dès alors — choisi une orientation intermédiaire : l'hypokhâgne, mais avec une forte spécialisation musicale. Les exigences d'une formation assez lourde et les contraintes liées à l'exil parisien — éloignement des partenaires musicaux habituels, et surtout des relations nouées avec le maître, qui constituent un déterminant crucial dans la construction d'une individualité artistique (Wagner, 2004) — nous ont fait laisser de côté la pratique instrumentale. Ce n'est que quelques années plus tard, entre la fin de nos études universitaires de lettres et notre première affectation dans l'enseignement secondaire que nous avons renoué avec elle, en participant à la fondation d'un ensemble de musique ancienne. Pendant quelques années, notre statut dans le monde de la musique a ainsi correspondu à ce que l'on nomme souvent « semi-professionnel », dans le sens où nous étions, sur le plan de la diffusion du spectacle vivant, membre d'un ensemble dont les autres membres tiraient leurs revenus principaux de cette activité et d'activités complémentaires (enseignement, cachets obtenus en participant à d'autres productions), sans percevoir nous-même de rémunération. C'est aussi à l'occasion de cette spécialisation que nous avons complété notre formation auprès de structures associatives, et d'un organisme relevant de la formation continue des musiciens interprètes, homologue en région de l'Association régionale d'information et d'actions musicales (Ariam), sur laquelle nous reviendrons également. Au-delà de circonstances tout à fait contingentes qui ne présentent ici que peu d'intérêt, le fonctionnement de l'ensemble impliquait que quelqu'un assurât le rôle d'employeur, et soit à cet effet titulaire de la licence d'entrepreneur de spectacles qu'attribuent les Directions régionales des affaires culturelles, sous l'évidente condition que les employeurs ne s'emploient pas eux-mêmes. De nouveau, les hasards des affectations et d'autres circonstances nous ont éloigné de cette pratique artistique, et c'est à l'occasion d'un stage effectué au-

2. Pour se référer dans la typologie des conservatoires, on pourra se reporter à la liste des sigles et acronymes à la fin de ce volume.

près de l'Ariam Île-de-France que nous avons repris attache avec le monde des conservatoires³.

Ce parcours assez morcelé nous a permis d'appréhender plusieurs segments des mondes de la musique et de l'enseignement : l'enseignement général, tel qu'il est dispensé dans le cadre des établissements scolaires et universitaires, l'enseignement spécialisé, dans les conservatoires et au sein de certaines écoles associatives dans lesquelles nous avons complété notre formation, la pratique musicienne, dans le cadre restreint des répertoires anciens et de répertoires extra-européens, la conception de programmes de formation continue des enseignants, et, dans un univers certes bien différent de celui des enseignements artistiques spécialisés, l'enseignement même. Mais plus que cette connaissance nécessairement partielle de chacun des segments en question, c'est l'étalement temporel et géographique de ces activités qui est à l'origine de notre questionnement. Notre fréquentation des conservatoires s'est en effet étalée sur quelques trente années (de 1986 à 2014), et sur un territoire peu étendu, mais représentant l'ensemble des types d'établissements présents en France⁴.

Plusieurs caractéristiques de ces différentes sphères pouvaient en effet soulever notre étonnement croissant, à mesure que nous nous familiarisions avec les manières de faire, les conditions matérielles et l'environnement technologique perceptibles dans les autres milieux fréquentés alors. Première cause d'étonnement, l'extrême disparité des situations des établissements, et plus généralement, des lieux d'enseignement spécialisé de la musique. Du conservatoire logé dans une demeure bourgeoise du XIX^e siècle, particulièrement inadaptée à l'accueil de publics assez nombreux et à l'isolation phonique très imparfaite, aux établissements flambant neufs, le contraste est saisissant et reste perceptible aujourd'hui encore. Les explications les plus évidentes (contraintes budgétaires propres à telle collectivité locale, positionnement variable des politiques musicales en fonction de la couleur politique des élus locaux) ne suffisent pas à rendre compte d'une telle situation, qui n'a pas non plus d'égale au sein des autres sphères de l'enseignement. La similitude entre le conservatoire fréquenté dans notre jeunesse, et celui, d'effectifs équivalents, d'une importante ville de Seine-Saint-Denis au sein duquel nous avons enquêté est ainsi frappante ; l'une et l'autre se situent depuis des décennies sur des pôles opposés de l'échiquier politique.

3. Nous reviendrons sur cette étape dans le chapitre suivant.

4. Notre connaissance des structures d'enseignement musical à l'étranger n'est qu'indirecte : les entretiens ont parfois été l'occasion d'aborder le fonctionnement des « conservatoires » (qui sont en réalité des « colleges ») américains, des écoles britanniques, mais souvent uniquement dans le cadre d'une comparaison contrastive avec les conservatoires français.

Le second motif d'étonnement sur lequel nous voudrions nous arrêter ici paraît intuitivement lié au premier : dans ces conditions d'exercice de l'enseignement musical, et plus généralement, de la pratique musicale, l'utilisation des médias musicaux (partitions et matériels pédagogiques, enregistrements sonores ou audiovisuels) donne lieu à tout un ensemble de bricolages, voire à l'exercice d'une forme de « flibusterie » (Entretien : Paul, dir. de conservatoire). Pendant nos premières années de formation en conservatoire, les cours de formation musicale et de pratique collective (la chorale, en l'occurrence) s'appuyaient sur un matériel pédagogique préparé de façon artisanale par chaque enseignement : exercices de lectures de notes manuscrites — et agrémentés de motifs dessinés —, partitions « à trous » à compléter chez soi, sur le modèle des cahiers d'exercice, le tout étant photocopié sur l'unique machine de reprographie qui se trouvait dans la loge de la gardienne. Il existait pourtant des « méthodes » éditées par les principaux éditeurs de partition, mais leur coût prohibitif, et l'absence de médiathèque musicale comme de point de vente de partitions en rendait l'accès particulièrement difficile. Lorsque nous avons ultérieurement découvert l'existence de médiathèques plus ou moins richement dotées en partitions et en enregistrements musicaux empruntables, et donc photocopiables, à Paris et dans un Conservatoire régional, nous avons cédé à ce que l'on jugera être, selon le degré de bienveillance pour ce genre d'activité, une forme d'accumulation compulsive de photocopies ou de rattrapage tardif après une période de pénurie d'objets musicaux. Entre auto-production de matériel pédagogique et prêt par les enseignants de partitions qu'ils conservaient dans leur salle, nous étions donc bien éloigné des enjeux du « numérique » tels qu'ils sont formulés depuis plusieurs années. Pas de tablettes ici, des ordinateurs en quantité très limitée, et des partitions dont les modalités d'acquisition et d'échange sont soumises, nous le verrons, à des règles strictes.

Situations différenciées donc selon les établissements et les répertoires — la représentation musicale de répertoires non notés ne posant pas le même genre de problème —, mais aussi situation paradoxale : la complexité et les contraintes inhérentes à la circulation des biens culturels musicaux n'a pas empêché l'existence déjà ancienne de « médias éducatifs » (cf. le chapitre 3 pour une tentative de définition de ce concept) : le projet du gramophone était pour Edison destiné à des usages plus pédagogique que de loisir⁵ ; bien plus tard, des méthodes d'enseignement automatisé de la musique ont été développées,

5. Peu après le dépôt du brevet du phonographe — la « *talking machine* » — en 1877, Edison liste dans un article de la *North American Review* dix usages potentiels de son appareil ; l'écoute de la musique n'y apparaît qu'en quatrième position, tandis que l'éducation figure à plusieurs titres : « 1. L'écriture de lettres, et toutes sortes de dictées sans l'aide d'un sténographe, 2. Des livres phonographiques, qui parleront aux personnes aveugles sans effort de leur part, 3. L'enseignement de l'élocution, 4. La musique — le phonographe sera sans doute

en France notamment, et pour en revenir à notre propre expérience de l'apprentissage du solfège, des méthodes d'entraînement systématique de l'oreille existaient sous forme de cassettes analogiques.

Ces bricolages qui rendent notamment l'auto-production de partitions utile, sinon nécessaire valent également pour la sphère de la représentation en public. Notre ensemble musical, spécialisé dans les répertoires anciens, et parfois non notés, du Moyen Âge à l'ère baroque, présentait au public un répertoire libre de droits d'auteur. L'usage des partitions figurant au catalogue d'éditeurs musicaux, en revanche, restait soumis à déclaration et rémunération auprès de la Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (Sacem), ce qui représentait un ensemble de démarches relativement lourdes pour un ensemble de taille réduite, dont les membres assuraient l'ensemble des tâches administratives et comptables. Aussi, comme d'autres ensembles, et au moment où plusieurs logiciels de « notation musicale » devenaient usuels (*Finale* était à cet époque de beaucoup le plus connu) réécrivions-nous nos propres partitions. Pour les répertoires médiévaux, le travail pouvait prendre la forme d'une édition originale effectuée à partir d'une lecture du ou des manuscrits, dans d'autres en revanche, il s'agissait d'une copie presque conforme d'une édition commercialisée, qui entrait donc dans le champ de protection des droits voisins (de l'éditeur). En jouant avec les limites de la légalité, il fallait alors trouver quelques modifications mineures à apporter afin de pouvoir, le cas échéant, prétexter d'un travail de réédition critique à partir des manuscrits ou d'éditions anciennes conservées à la Bibliothèque nationale de France. Nous n'avons jamais été confronté à un contrôle de la part de la Sacem, ni de la Société des éditeurs et auteurs de musique (SEAM)⁶.

Lorsque nous avons repris contact avec le monde des conservatoires, en 2009, nous ne pouvions décider entre l'alternative suivante : le monde des conservatoires avait-il changé, ou reposait-il toujours sur les manières de faire que nous avons observées ces dernières décennies ? Le contraste entre les appels et les incitations à la normalisation des pratiques pédagogiques autour

largement voué à la musique, 5. L'archive familiale ; préservation des direx, voix, et dernières paroles des membres de la famille, ainsi que des grands hommes, sur le point de mourir, 6. Boîtes à musique, jouets, etc., 7. Des horloges qui annoncent en parlant l'heure du jour, vous appellent à table, et renvoient votre amant chez lui à dix heures, 8. La préservation de la langue par la reproduction de nos Washington, de nos Lincoln, de nos Gladstone, 9. Des fins éducatives, comme préserver les instructions d'un professeur afin que l'élève puisse s'y référer à tout moment de la journée, 10. Le perfectionnement ou le progrès de l'art du téléphone, faisant de cet instrument un auxiliaire dans la transmission de dossiers permanents. » (cité par Maisonneuve, 2009 : 20–21).

6. Société de perception et de répartition des droits (SPRD) sur le rôle de laquelle nous reviendrons dans le chapitre 4.

des promesses que semblaient offrir les « ressources » du numérique, logiciels, dispositifs de création musicale, médias numérisés censés être devenus accessibles à tous, d'une part, et ce que l'on pouvait observer par ailleurs, d'autre part, était saisissant, et a suscité nos premières interrogations sur les conditions actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique.

2 Champs disciplinaires mobilisés

Si nous étions familiarisé avec le monde des conservatoires, nous l'étions alors beaucoup moins avec la littérature en sciences de l'information et de la communication, (inter)discipline avec laquelle nous nous sommes familiarisé au cours de cette thèse. Notre terrain, et l'angle sous lequel nous comptons l'aborder (médias éducatifs et discours d'incitation aux usages) imposait en outre de nous reporter aux travaux publiés dans plusieurs champs de la sociologie (éducation, culture et arts, action publique), en analyse du discours (discours institutionnels) et aux approches socio-économiques des industries culturelles et éducatives. Sans entrer ici dans une discussion plus resserrée de la littérature qui trouvera place dans les chapitres suivants, précisons d'emblée les différents champs mobilisés en amont et au cours de ce travail.

L'utilisation d'outils et de médias dans la sphère de l'éducation a donné lieu à de nombreuses publications en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication. C'est du moins le cas pour les mondes de l'enseignement général, de l'enseignement supérieur, et, dans une moindre mesure, pour la formation professionnelle ; les travaux concernant notre terrain d'élection sont en effet beaucoup plus rares. Deux catégories d'outils ont été particulièrement abordées par la littérature produite dans ces deux champs : l'audiovisuel et l'informatique⁷ (Baron & Bruillard, 1996). À propos de l'audiovisuel, et indépendamment des études menées sur des expérimentations très spécifiques (en particulier sur les premiers usages de la télévision éducative) les travaux de Geneviève Jacquinet ont interrogé l'articulation entre usages de la télévision et manières d'apprendre, et, tout en observant de façon distanciée les discours d'injonction à leur utilisation, ont contribué à dessiner un projet pédagogique : le « didactisme filmique » — ou « interactivité intransitive » — (Jacquinet, 1993 : § 16–17) qui permet d'associer, par le biais de la communication

7. Chacun de ces termes mériteraient une discussion approfondie ; nous les employons ici pour leur caractère relativement consensuel et pour leur large extension : l'audiovisuel fait aussi bien référence à la « télévision éducative » qu'à l'exploitation des productions cinématographiques ou télévisuelles et à l'exploitation des outils de captation et de production au sein même du processus d'apprentissage. Quant à l'informatique, on se gardera ici de trancher entre les deux principaux sens en vigueur dans le monde de l'enseignement : un objet ou un outil — ou encore un « instrument » — utilisable de façon transversale.

médiatisée, autonomie de l'apprenant et intention éducative. C'est en somme l'objectif que se donnait le projet d'« éducation à l'image ». Dans le cadre de ce qu'elle nomme « communication éducative médiatisée », s'inscrivent en effet des jeux entre modèles pédagogiques et technologies, tout autant que des formes plus ou moins innovantes d'articulations entre l'apprenant, les technologies et les savoirs (Jacquinot, 1993). Aussi les concepts d'« interactivité », de « médiation » et de « dispositif » entrent-ils en bonne place dans cette perspective, et constituent l'un des points de rencontre entre sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication (Jacquinot-Delaunay, 2001).

Par ailleurs, l'informatique et la mise en œuvre des projets d'équipement des établissements scolaires dans la décennie 1980 a également suscité des travaux qui ont nourri cette recherche. La plasticité du terme, comparable d'ailleurs à celle des autres grands objets qui ont jalonné l'histoire des technologies dans l'éducation (l'audiovisuel vient d'être évoqué, mais la liste est longue, et l'on y reviendra dans le chapitre 4), oblige à en restreindre l'extension. Aussi Baron & Bruillard (1996) montrent-ils qu'elle ne se limite pas à l'ordinateur, qui n'en est qu'une déclinaison matérielle parmi d'autres, ni même, en contexte éducatif, à l'outil qu'il constitue au service des apprentissages. Elle véhicule également tout « un corpus de savoir savant » (*op. cit.* – introduction : 4), et tout un ensemble d'usages possibles et de fonctions déterminées dans l'environnement où elle est mise à contribution. C'est justement sur la « flexibilité » et la « polyvalence » (*ibid.*) de l'informatique qu'insistent ces auteurs, et d'autres à leur suite ; on ne saurait en effet assigner un usage à chaque outil technique, pas plus qu'un modèle pédagogique ou théorique à un usage observé. C'est aussi l'une des raisons qui rendent nécessaires l'appel à des cadres théoriques souvent mobilisés séparément. À propos des approches théoriques qui ont alimenté le courant de l'Enseignement intelligemment assisté par ordinateur ou Environnement interactif d'apprentissage par ordinateur (EIAO) et qui sont également susceptibles d'en éclairer les enjeux, Eric Bruillard (1997a : 279–280) formule ainsi une hypothèse proche de celle que nous développerons ultérieurement :

« l'histoire de l'EIAO ne peut se réduire aux théories successives d'une discipline, que ce soit l'informatique, la psychologie, la didactique ou les sciences de l'éducation, bien qu'à chacune d'entre elles participe à son évolution. [Même si certains chercheurs associent étroitement courants théoriques et outils, ce genre d'approche] ne traduit que très imparfaitement la complexité des évolutions. En fait, face à diverses théories contradictoires, on peut se demander si une seule théorie est suffisante ? La complexité même des phénomènes d'apprentissage ainsi que l'extrême diversité des contextes d'application militent certainement en faveur d'un certain éclectisme. »

L'un des cadres théoriques les plus balisés dans les recherches sur les technologies dans l'éducation s'intéresse particulièrement à leurs usages. L'ouvrage de Jacques Perriault (2008) constitue à cet égard un moment fondateur, non seulement parce qu'il développe les réflexions de Pierre Schæffer sur les « machines à communiquer », ce qui, pour un travail centré sur la pratique musicale comme le nôtre, ne peut qu'attirer l'attention, mais surtout parce qu'il s'est attaché à dégager une « logique d'usage » dans ce qui apparaît comme un ensemble de tâtonnements et de bricolages difficiles à unifier. Si nous ne reprenons pas ici à notre compte les options théoriques de l'auteur, et tout particulièrement l'hypothèse selon laquelle les usages se construiraient socialement à partir d'une tension entre le « mode d'emploi » et les « détournements » effectués par les usagers, la question des usages reste un champ de réflexion à développer sur notre terrain et fait l'objet d'une discussion préalable dans le chapitre 3. Dans une perspective distincte des travaux sur les usages, les recherches menées par Antoine Hennion sur le monde de la musique, et sur les objets (disques, partitions, chaîne Hi-Fi, etc.) qu'il analyse comme autant de matérialisations de la « médiation musicale » ont également nourri notre travail. Plus particulièrement, les recherches ethnographiques dirigées par ce chercheur au Centre de sociologie de l'innovation dans les années 1980 sur le monde des conservatoires constituent aujourd'hui encore une source riche pour appréhender ce qui se joue dans une classe de solfège (Hennion, 1986, 1988).

D'autre part, les travaux menés en sociologie de l'art et de la culture sur les carrières des musiciens (Becker, 1982 ; Perrenoud, 2007 ; Lehmann, 2005), et sur les justifications et les modalités du « travail créateur » — et plus généralement, artistique — (Menger, 2009) nous ont permis de préciser les trajectoires, les places et les rôles attribués à et revendiqués par les enseignants et les directeurs de conservatoire, qui ont constitué le groupe professionnel d'élection. L'articulation spécifique entre création et enseignement, chez un nombre important d'enseignants manipulant outils et médias numériques, nécessite en effet d'interroger les carrières des musiciens, interprètes ou compositeurs.

L'approche par les trajectoires et par les groupes professionnels ne saurait suffire à appréhender un environnement, certes moins institutionnalisé que d'autres milieux éducatifs, mais résultant malgré tout de jeux d'acteurs institutionnels. Le monde des conservatoires, à cet égard, n'a pas donné lieu à une littérature aussi riche que celui du théâtre, et plus généralement, de l'histoire des politiques culturelles. Pour autant, les travaux portant sur la mise en œuvre du Plan Landowski⁸ et l'organisation pyramidale de l'enseignement spécia-

8. *Plan de 10 ans pour l'organisation des structures de la musique*, 1969, reproduit in Gentil & Poirrier (2006).

lisé de la musique ont constitué une ressource précieuse (Lefebvre-Duchemin, 1999, 2000), comme ceux qui se sont intéressés aux inflexions ultérieures (Veitl & Duchemin, 2000).

Reste à noter l'existence de toute une littérature produite par des acteurs professionnels (enseignants, responsables académiques, et parfois consultants qui, associe souvent éléments théoriques et réflexions sur la pratique). Nous n'entendons pas ici faire référence aux recherches ancrées dans la pratique et faisant appel à une contribution active des acteurs ; ainsi celles qui se réfèrent à la « recherche-action » (par exemple Charlier & Peraya, 2002) ou celles qui s'inscrivent dans le projet des « groupes sociologiques d'intervention » (par exemple certains Dubet, 2002), mais plutôt aux travaux qui s'efforcent de guider le travail des enseignants, tout en retraçant, parfois, l'histoire récente des politiques publiques d'incitation à l'usage des « TICE » (par exemple Devauchelle, 2012). L'existence d'une telle littérature, au-delà son intérêt propre, nous semble être l'indice d'un intérêt partagé par la recherche en éducation et les pratiques éducatives pour ces questions.

Plus spécifique aux sciences de l'information et de la communication, l'approche des « TICE »⁹ propre à la théorie des industries culturelles a constitué l'un des principaux guides pour notre recherche. La place croissante qu'occupent appareils, réseaux et dispositifs dans les organisations et les institutions des mondes culturels et éducatifs a en effet donné lieu à des recherches fondamentales, notamment autour de la question du processus d'industrialisation dont la « technologisation » serait l'un des ingrédients. À cet égard, les travaux du séminaire « Industrialisation de la formation » (notamment Mœglin, 1998) pour le champ éducatif, mais aussi des recherches menées sur d'autres terrains (notamment Peters, 2010) ont constitué l'une des sources de ce travail. Au-delà de l'articulation entre éducation et communication que la médiatisation oblige à interroger, l'un pris sans l'autre conduisant à oublier bien des paramètres du fonctionnement du monde éducatif (Mœglin, 2005a), les mutations en cours dans la production de médias musicaux nous ont amené à chercher des éléments de contextualisation dans les travaux portant plus généralement sur les industries culturelles (Bouquillion & Combes, 2006 ; Bouquillion *et al.*, 2013).

L'un des principaux axes de ce travail porte sur les discours de mobilisation des acteurs en faveur d'une conversion numérique de leurs pratiques. La littérature en socio-économie des industries culturelles s'est depuis longtemps intéressée au versant « idéologique » des mutations qui ont affecté les industries de la culture et de la communication (voir par exemple Tremblay, 2008). Mais

9. Nous n'emploierons cet acronyme qu'entre guillemets, et lui préférons ultérieurement le couple « outils » et « médias ». Voir le chapitre 3 pour une discussion sur la terminologie.

L'examen de cette dimension discursive pouvait gagner à utiliser les ressources de l'analyse de discours (par exemple Maingueneau, 1991), et plus particulièrement à partir de travaux portant sur les discours institutionnels (Krieg-Planque, 2012). Ici comme pour les approches précédentes, nous ne sommes pas exclusivement référés à une approche particulière, puisant notamment dans les travaux qui portent sur l'argumentation (Amossy, 2000) et sur la construction des « discours sociaux » (Angenot, 2008 ; Rennes, 2007) des éléments précieux pour l'analyse d'un corpus hétérogène.

3 Amorce

Au-delà de l'intérêt que peut présenter une meilleure connaissance du terrain des conservatoires et des manières d'enseigner la pratique musicale, et à partir des motifs d'étonnement présentés plus haut, ce travail s'efforce d'articuler un double questionnement. Le premier concerne plus particulièrement les modalités d'une injonction généralisée au développement du numérique, en s'efforçant de prendre en compte la « matérialité discursive » (Conein *et al.*, 1981) des éléments constituant notre corpus. Le second a trait aux conditions d'utilisation des outils et des médias numériques sur notre terrain. Plus précisément, il porte sur les mutations associées à leur usage dans les pratiques enseignantes et sur une éventuelle remise en cause des positions conquises par certains acteurs du marché des outils éducatifs. Sans anticiper sur les développements qui suivent¹⁰, précisons d'emblée que nous ne postulons pas l'existence d'une révolution des pratiques et des équilibres en vigueur sous l'effet des mutations technologiques ; aussi ne reprenons-nous pas à notre compte les concepts (celui de « numérimorphose » par exemple Granjon & Combes, 2008) qui présupposent de tels bouleversements.

Nous procéderons en quatre temps. Dans un premier chapitre, nous exposerons la construction méthodologique mise en œuvre ici, en partant de l'analyse des failles et des limites d'une première approche de notre terrain. Le second chapitre propose de déconstruire l'ensemble des « lieux communs » du numérique éducatif, et analyse les relations qui se nouent entre eux ; il s'achève par une proposition de définition du statut que l'on peut leur attribuer. Le chapitre suivant est centré sur les outils et leurs utilisations : nous nous attachons à y montrer qu'il est, sinon impossible, du moins prématuré de parler d'« usages » en la matière, tant le milieu enseignant lui-même connaît des manières de faire hétérogènes. Dans un quatrième et dernier chapitre enfin, nous abordons l'offre et la distribution des outils éducatifs pour l'enseignement musical. Nous verrons qu'à la différence de ce que l'on peut constater dans l'enseignement gé-

10. Et sur une formulation plus précise de notre problématique, qui figure dans le chapitre 1.

néral, manquent ici plusieurs chaînons pour que l'on puisse parler d'une (nouvelle) filière du numérique éducatif.

Chapitre 1

**Discours, pratiques, utilisations...
Une nécessaire combinatoire
méthodologique**

I De la commande à l'enquête : circonscription du terrain

Sans doute la distance à l'objet de recherche devrait-elle conduire à ne pas faire état des conditions matérielles, et surtout des raisons objectives qui nous ont conduit à entreprendre une thèse. Les masquer et ne mettre en exergue que la contribution qu'elle serait supposée apporter aux enjeux de l'enseignement musical, des outils et médias éducatifs et, plus récemment, de la place du « numérique » dans les industries culturelles et éducatives reviendrait cependant à occulter, au prix d'un rejet de la trivialité des conditions d'exercice d'une recherche doctorale, la façon dont le « terrain » a pu être construit. Il nous semble ainsi qu'on ne saurait mieux préciser les contours de notre objet de recherche qu'en exposant les étapes successives qui nous ont conduit à le délimiter. Ce parcours nous amènera à juxtaposer plusieurs temporalités : celle des origines de ce travail, qui mettaient en jeu d'autres contraintes que celles inhérentes à la construction d'une recherche en sciences de l'information et de la communication et celle de la réflexivité. Il s'agit pourtant là d'une forme de fiction épistémologique, dans le sens où le temps de l'enquête et celle du questionnement de recherche ne sont jamais totalement disjoints : les réserves que nous formulons ci-dessous vis-à-vis des premiers temps de l'enquête ne sont pas toutes intervenues *a posteriori* ; pour autant, l'approche combinatoire développée dans la thèse a été construite au fil d'avancées — et plus souvent, de reculs — successifs.

1 Les limites d'une enquête semi-administrative

Cette recherche trouve son origine dans un ensemble de missions effectuées dans le cadre d'un stage de master auprès d'un organisme associé au Conseil régional d'Île-de-France, l'Ariam Île-de-France, qui propose aux collectivités territoriales ainsi qu'aux artistes danseurs et musiciens de la région des prestations de conseil en politique culturelle, une offre de formation continue (une soixantaine de modules thématiques par an¹), en particulier pour les enseignants et les directeurs de conservatoires — elle est à ce titre missionnée par cette collectivité pour mettre en œuvre le « programme régional de formation continue » qui formalise l'action de la région en la matière pour les secteurs de la musique et de la danse —, enfin, elle met à disposition des structures artistiques et pédagogiques un imposant parc instrumental, en location, et à un catalogue d'œuvres musicales composées sur commande².

Nous reviendrons plus bas sur les aspects qui rendent à certains égards cet organisme comparable à ses homologues dans d'autres régions (qui n'en sont pas toutes dotées)³ ainsi que sur ceux qui, au contraire, en font un cas particulièrement intéressant pour notre analyse. Signalons cependant d'emblée qu'elle s'en distingue en mettant moins que d'autres l'accent sur sa mission d'observation sur ses domaines d'intervention : peu d'enquêtes statistiques sur les acteurs du spectacle vivant, par exemple, mais des « repérages » plus ou moins informels, et généralement confiés à des intervenants extérieurs à l'organisme. C'est dans ces conditions que nous avons été recruté en tant que chargé d'études stagiaire pour effectuer une série d'enquêtes, qui en première analyse, pouvaient paraître totalement disjointe, notamment parce qu'elles étaient souhaitées par différents membres de la direction. La première consistait en une enquête auprès des directeurs de conservatoires sur l'usage des « TICE » dans leur établissement, la seconde sur les « innovations pédagogiques » mises en œuvre dans le cadre des études musicales de premier cycle, c'est-à-dire en direction de jeunes apprenants, la dernière consistait à répertorier les « classes de composition » du territoire.

1. Dont on pourra consulter le catalogue pour l'année 2014–2015 ici : <http://www.ariam-idf.com/>, onglet « Formations ».

2. La dernière convention d'objectifs et de moyens établie entre le Conseil régional et l'organisme rappelle l'ensemble de ces missions, et est consultable sur l'archive des documents administratifs du Conseil régional : <http://www.iledefrance.fr/sites/default/files/mariane/RAPCP13-029DEL.pdf>.

3. Une « Plateforme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel (<http://www.pfi-culture.org/>), créée en 2003 s'attache à coordonner leur action, ou du moins, à « faciliter le travail en réseau et la conduite de chantiers interrégionaux utiles à ses membres ».

1.1 Technologie, innovation et création : parcours fléché

Au-delà des raisons circonstanciées qui ont pu conduire à regrouper ces trois terrains, leur rapprochement a conduit à tisser des liens d'interdépendance entre elles. Les trois questionnaires étaient en effet adressés simultanément, et la présentation que nous en faisons tendant nécessairement à leur donner une cohérence qu'elle aurait tout à fait pu ne pas avoir. Toujours est-il qu'au fil de la construction des trois questionnaires, qui s'est effectuée dans le cadre d'un circuit de validations et de prescriptions internes assez complexes (les recommandations de l'un ne concordant pas toujours, loin s'en faut, avec celles d'un autre), des échos se sont dessinés de l'un à l'autre. La dimension technologique y a joué le rôle de fil conducteur, devenant le point de passage entre « innovation » et « création ». C'est ainsi du moins que certains directeurs l'ont compris, en mettant l'accent sur la place de la Musique assistée par ordinateur (MAO) dans les enseignements de formation musicale, ou à l'inverse, en justifiant leur absence de réponse à l'ensemble des trois enquêtes par l'absence d'usage de technologies numériques. L'existence d'une relation circulaire entre technologie, création et innovation n'était au terme de ce travail d'enquête sur commande qu'une intuition, mais nous verrons dans le chapitre suivant qu'elle constitue également une configuration topique relativement cohérente, et récurrente dans les discours sur l'apprentissage de la musique, et qu'elle apparaît également structurante sur le plan des pratiques d'enseignement en conservatoire.

Dans la mesure où au moins deux des trois volets de l'enquête avaient pour objectif de sonder les directeurs sur la mise en œuvre de « pédagogies innovantes » et impliquaient de recueillir leur avis circonstancié, pourquoi avoir précisément opté pour une approche par questionnaire, et non par entretien ou par observation par exemple ? Ce choix, qui n'était pas vraiment le nôtre, puisque notre position dans l'organigramme ne permettait pas d'imposer le dispositif d'enquête qui nous aurait paru être le plus adapté, répondait à plusieurs contraintes sur lesquelles il nous semble utile de nous arrêter, non seulement parce qu'il éclaire en partie l'approche méthodologique mise en œuvre pendant le temps de la thèse, mais aussi parce qu'il peut renseigner, plus généralement, les conditions dans lesquelles se construit une recherche mixte entre institution culturelle et institution universitaire.

À mi-chemin entre mise à jour d'une base de données et recherche d'une meilleure connaissance du terrain, un questionnaire à réponses fermées permettait de mettre à jour plus facilement un ensemble d'items simples sur lesquelles l'Ariam devait être informée, et ce d'autant plus qu'elle était à l'époque l'un des principaux contributeurs pour la musique et la danse d'un répertoire des

acteurs culturels en France, le « Réseau Information Culture »⁴, aujourd’hui administré par la Cité de la musique. L’enjeu était particulièrement sensible dans le cas des classes de composition, pour lesquelles l’organisme souhaitait connaître l’esthétique dans laquelle chacune d’entre elles s’inscrivait. Le questionnaire proposait ainsi trois « spécialités » par défaut : « Composition instrumentale », « Électroacoustique », « Composition instrumentale et traitement électronique en temps réel », laissant une quatrième rubrique ouverte, qui en pratique a souvent été complétée par les mentions « composition de musique à l’image » (c’est-à-dire de musiques destinées à sonoriser des images animées sous toutes les formes qu’elles peuvent emprunter, qu’il convient de distinguer des « synchronisations », qui exploitent un répertoire écrit pour d’autres usages). À partir de cases à cocher, la mise à jour des informations sur cet enseignement, qui prend une tournure très différente en fonction de ses options esthétiques — et que les étudiants avancées, le plus souvent en troisième cycle d’études musicales choisissent davantage en connaissance de cause qu’en ce qui concerne la pratique instrumentale ou l’enseignement de la culture musicale — devait être relativement simple. Aussi était-il difficile, dans une telle logique de mise à jour d’une documentation reposant sur des catégories pré-existantes, de laisser place à des catégories moins institutionnalisées, comme celles que nous avons rencontrées ultérieurement au cours du travail d’enquête : « instruments numériques », « arts numériques », « création sonore assistée par ordinateur ». La formulation des trois catégories répondait à un double objectif : mesurer la pérennité des classes de composition électroacoustique, dont l’existence semblait alors particulièrement menacée. L’équipement relativement lourd qu’elles nécessitent en période de tension budgétaire, et alors même qu’aux yeux de certains musiciens, l’essor du « *home studio* » permettait d’effectuer le même travail de création à moindre coût, le départ en retraite effectif ou prévisible à court terme des enseignants qui avaient créé ces classes et s’occupaient souvent de leur entretien, tout cela conjugué à la concurrence livrée par d’autres acteurs de la création musicale constituaient en effet un faisceau d’indices d’un affaiblissement de cette approche, que semblaient d’ailleurs confirmer la fermeture de plusieurs centres de création (le Groupe de musique expérimentale de Bourges (GMEB), Musiques inventives d’Annecy (MIA))⁵.

4. <http://ric.cite-musique.fr/>.

5. En réalité, le mouvement n’est pas allé beaucoup plus loin, au moins en ce qui concerne les classes de composition électroacoustique : en 2014, la plupart des classes historiques existent toujours, et de nouvelles ont même ouvert leurs portes, à Strasbourg notamment, si bien que la présidente de l’Association des enseignants de la composition en musique électroacoustique peut déclarer, dans un courrier adressé à *La Lettre du musicien* en avril 2014 que « même si de rares classes de composition électroacoustique ont cessé d’exister, nous

1.2 La suprématie des « données »

Mais il ne s'agit là, après tout, que d'une justification assez circonstancielle du choix du questionnaire. Plus important est sans doute l'attachement à une technique d'enquête, ou plutôt à une technicisation de l'enquête qui aux yeux de bien des acteurs — dont nous étions, bien sûr, à la fois en tant que chargé d'étude, mais aussi au commencement de ce travail — constituerait la seule manière de construire des « données » fiables pour l'analyse. Bien sûr, il n'était pas ici question de produire des chiffres, dans la mesure où le dispositif n'avait aucunement vocation à quantifier quelque chose, mais au contraire à alimenter des catégories analytiques qui paraissaient — à juste titre — floues : « innovations pédagogiques », place de la « création » dans les cursus, ou mieux encore, « TICE ». L'espoir (déçu) de disposer de données représentatives de la diversité des conservatoires franciliens nous a conduit à des discussions et à des ajustements qui traduisent bien, nous semble-t-il, la capacité de l'enquête par questionnaire à l'emporter sur d'autres méthodes.

Quoi qu'il en soit, les modalités de restitution (conférence avec présentation sur écran, rapport d'enquête dûment agrémenté d'une table des figures et des tableaux) des enquêtes habituellement menées dans ce genre de cadre institutionnel conduisent à privilégier des représentations graphiques de type « camembert » ou histogrammes, ou encore à dessiner des courbes temporelles destinées à rendre compte, par exemple, d'une progression ou d'une régression du nombre de classe de composition. Dans la mesure où l'on ne dispose que rarement dans ce genre d'enquête limitée à un territoire de jeux de données assez étendus, et où l'on peut avoir tendance à s'appuyer sur les chiffres diffusés par des institutions dont l'établissement de statistiques est le métier (Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la communication (DEPS), Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Credoc)), nous avons croisé les éléments recueillis dans le cadre de cette enquête avec ceux du DEPS, notamment les enquêtes portant sur les conservatoires classés⁶ par le ministère de la Culture et de la communication. L'exercice était périlleux puisqu'il conduisait à comparer des données qui n'avaient pas le même statut : dans le cas du DEPS, les données reposent sur des recensements exhaustifs des effectifs d'enseignants et d'élèves dans des

constatons qu'il s'en crée régulièrement et que les jeunes compositeurs parviennent toujours à convaincre des directeurs d'établissements du nécessaire développement de cette discipline. »

6. Voir notamment la série de notes statistiques sur *Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique* publiées entre 1997 et 2005 puis, dans la série « Culture chiffres », *L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique* sous la responsabilité de Bruno Dietsch entre 2006 et 2010.

disciplines relativement homogènes, s’agissant des établissements (les Conservatoire à rayonnement départemental (CRD) et les Conservatoire à rayonnement régional (CRR)) dans les cursus suivent d’assez près la terminologie employée par le ministère. Pour les CRR et les Conservatoire à rayonnement intercommunal (CRI) en revanche, les conditions d’exercice des fonctions de direction, et probablement le fait que le ministère ne contribue pratiquement pas à leur financement, à la différence des deux précédents, ont conduit les statisticiens à renoncer à y mener le même travail (B. Dietsch, avril 2010). Dans le cas de notre enquête en revanche, le taux de réponse ne dépassant pas 27 % des conservatoires « classés » du territoire, nous ne pouvions prétendre avoir construit un panel significatif au sens où il aurait été fondé sur un échantillon suffisant et représentatif de la diversité des établissements. Une telle ambition aurait été vaine : à la différence du DEPS, qui ne parvenait pas à obtenir de réponses suffisantes de la grande majorité des établissements — rappelons que les CRD et les CRR ne représentaient en 2010 que 30 % des conservatoires classés⁷ — nous ne pouvions bénéficier de la légitimité d’un service statistique ministériel. En outre, il importait pour la direction de l’Ariam de ne pas laisser penser que le travail entrepris pourrait consister à recueillir et diffuser des informations sensibles sur les conservatoires, dans le sens où elles auraient pu contribuer à une forme de hiérarchisation entre établissements, et dans certains cas, à remettre en cause l’existence d’enseignements minoritaires.

1.3 Fabrique du questionnaire

Pour les deux autres volets de l’enquête, les limites d’une approche par questionnaire ne résidaient pas tant dans les bricolages induits par l’utilisation de données peu structurées que par la nature des questions. Proposer des réponses à choix multiples implique en effet une relation à l’objet de recherche et à l’enquête particulièrement directive, et même lorsqu’est ajoutée une option destinée à recueillir d’« autres » réponses que celles qui sont suggérées, oriente considérablement les perspectives. On connaît les réserves formulées depuis longtemps en sociologie sur l’effet d’« imposition de problématique » — l’« analyste [y est] toujours exposé à prendre au sérieux, dans son interprétation, un artefact qu’il a lui-même produit sans le savoir » (Bourdieu, 1993 : 1394) — dont les manifestations peuvent prendre des formes diverses, notamment selon qu’on travaille par questionnaire ou par entretien. Emmanuel Ethis (2004 : 41–44) montre ainsi à propos d’une enquête de réception sur les publics d’une création présentée au festival d’Avignon comment la formulation

7. Sources : DEPS (pour les CRR et CRD) et Cité de la musique (pour les conservatoires à rayonnement communal et intercommunal).

des questions peut conduire à imposer (d'ailleurs sans grand succès) un certain rapport à l'œuvre, et cela de façon particulièrement normative. Notre propre enquête était bien éloignée d'un travail en sociologie de la réception, et se rapprocherait sans doute davantage des défauts que pointent Pierre Bourdieu et Gabrielle Balazs dans un chapitre intitulé « L'interrogatoire » de *La misère du monde* (Bourdieu, 1993 : 927–939) à propos d'entretiens « administratifs » menés par des enquêteurs des services sociaux, à ceci près qu'on n'y trouverait certainement pas trace du discours moralisateur qui en constituait l'un des principaux travers.

Ici en effet, l'extrait du questionnaire figurant ci-dessous en témoignera, à propos des « innovations pédagogiques » adoptées dans le cadre du premier cycle figurent un ensemble de propositions qui apparaissent comme autant de manières légitimes d'innover, particulièrement dans les items 3 à 7, et qu'on pourrait reformuler sous forme affirmative de la façon suivante : *Utiliser l'instrument de musique dans les cours de formation musicale (Formation musicale (FM)) est positif, surtout lorsqu'il est le support de l'improvisation ou d'une autre activité de création, de même que l'improvisation et la création, le brassage des niveaux et des disciplines constitue une bonne manière d'aborder les musiques d'ensemble.*

Le questionnaire proposait ainsi les items suivants :

1. Comment l'élève choisit-il son instrument ? (*essai trimestriel, visite collective ou individuelle des classes d'instrument. . .*)
2. La FM est-elle un préalable à la pratique instrumentale ?
3. Comment utilisez-vous l'instrument dans la FM ?
4. La FM intègre-t-elle des activités d'improvisation ?
5. La FM intègre-t-elle d'autres pratiques créatives ? Lesquelles ?
6. Les pratiques collectives sont-elles ouvertes :
 - À l'improvisation :
 - À la création musicale :
 - À l'interdisciplinarité (musique, danse, théâtre. . .) :
7. Mélangez-vous les niveaux dans ces pratiques collectives ?
 - À l'intérieur du 1er cycle :
 - Entre les cycles :
8. Si vous collaborez avec des compositeurs, sous quelle forme le faites-vous ?
 - Commande d'oeuvres :
 - Résidences :
 - Autre (précisez ci-dessous)
9. La présence à des concerts est-elle intégrée au cursus ?

10. Si oui, à combien de concerts par an les élèves doivent-ils assister ?

C'est donc une conception implicite de l'« innovation pédagogique » que dessine ici le questionnaire, même si, au moment de sa diffusion, les approches pédagogiques ainsi mises en avant faisaient assez largement consensus. Les directeurs de conservatoires, principaux répondants à ces questionnaires n'ont pas formulé de réserves spécifiques lorsque nous les avons rencontrés en entretien par la suite ; il n'empêche qu'ils ont été reçus de façon différente.

Pour les uns, les options proposées pouvaient apparaître comme une confirmation de leurs propres choix pédagogiques, voire une validation du caractère « innovant » de leur curriculum. Pour d'autres au contraire, certains éléments pouvaient provoquer une forme de rejet. C'est ce que laisse entendre la réaction d'un directeur de conservatoire relancé par téléphone au moment de la distribution des questionnaires, qui, manifestement désabusé quant à la place (mineure) qu'occupent les enseignements artistiques spécialisés dans les politiques culturelles, expliquait devoir consacrer trop d'efforts à la survie des enseignements existants — voire de l'établissement dont il avait la direction — pour se préoccuper d'une quelconque forme d'« innovation ».

Plus qu'à une recherche centrée sur les pratiques pédagogiques des établissements, c'est à une confirmation des attentes de l'institution que conduisait un tel questionnaire, et à une tentative de « sentir » (pour reprendre un terme souvent utilisé au sein de l'Ariam) les attentes éventuelles des équipes dirigeantes en matière de formation, et être ainsi en mesure d'étoffer l'offre de l'institution en la matière. C'était aussi une manière de conforter la légitimité de l'association, dans son expertise en matière d'enseignement bien sûr, mais aussi en tant qu'interlocuteur apte à respecter des hiérarchies dans le champ de la création. L'une des motivations de l'enquête initiée par l'association découlait en effet d'un précédent repérage initié par un organisme régional homologue à l'Ariam, qui cherchait également à recenser — au niveau national — l'ensemble des dispositifs d'enseignement de la composition musicale. Le questionnaire diffusé à cet effet proposait une liste de spécialités à préciser pour les classes de composition recensées, qui se voulait exhaustive et qui associait en réalité des enseignements qui avaient pour seul dénominateur commun de ne pas reposer sur l'interprétation d'un répertoire :

- Improvisation ;
- Electroacoustique ;
- Jazz ;
- Soundpainting ;
- Musiques actuelles ;
- MAO ;

— Musiques à l'image.

Aux yeux de l'association, ou du moins de certains de ces membres, un tel répertoire constituait un « [inventaire] à la Prévert » (Obs : Ariam), et il convenait, dans un questionnaire conçu par ses propres soins, de ne pas ainsi mêler des disciplines par trop différentes. Mieux, il fallait ne s'intéresser qu'à la « composition » et non à l'ensemble plus étendu des pratiques de « création » — les classes de composition sont en effet souvent intégrées à des départements « création » — c'est-à-dire aux disciplines les plus légitimes dans le champ des « musiques savantes » : la composition dite « instrumentale », c'est-à-dire destinée à être interprétée sur des instruments solistes ou de l'orchestre ; la composition « électroacoustique », dans l'héritage plus ou moins direct du travail de refondation du langage musical entrepris par Pierre Schaeffer, enfin, la « composition mixte ». Au sein même de ces trois dimensions du travail créateur, toutes ne sont pas dotées de la même légitimité, et le plus ou moins grand prestige attaché à l'une ou l'autre a pu fluctuer, mais il faudrait se livrer à une analyse socio-historique fine pour saisir les fluctuations de ce que Menger nomme « modes musicales » (Menger, 1983 : 144) :

« Systole — diastole — systole... : on creuse, on étend à l'orchestre, on creuse à nouveau, la recherche se propose de creuser plus profondément, le théâtre musical ou l'œuvre-animation veulent s'étendre socialement... La spécialisation dans les genres instrumentaux et orchestraux recouvre en fait une forte hiérarchie [...] ». (*Ibid.* : 145)

Encore fallait-il s'entendre sur les désignations de ces trois orientations ; or, le consensus n'a été acquis qu'après une discussion serrée au sein même de l'association. Plutôt que « composition mixte », c'est un assemblage qui a été proposé : « composition instrumentale et traitement électronique en temps réel ». L'expression était certes plus explicite que la précédente, mais évitait aussi une confusion avec la « MAO », qui ne jouit pas tout à fait de l'aura attachée au travail créateur. Enfin et surtout, les trois options retenues permettaient d'attester d'une connaissance des lignes de partage du champ de la création musicale au xxe siècle. En France en effet, deux approches de la création instrumentée par l'électronique — puis l'informatique — polarisent le champ de la création musicale au xxe siècle (Menger, 1989 ; Veitl, 2001a) : l'électroacoustique d'une part, la composition « mixte » d'autre part, étant bien entendu qu'il s'agit là d'une présentation en termes d'écoles (voire de chapelles) que bien des compositeurs récuseraient.

Insatisfaisante à plusieurs égards, la série d'enquêtes menées pendant ce stage a ainsi pour le moins permis de préciser l'approche que nous mettrions

en œuvre dans le cadre de cette thèse. Deux conclusions semblaient s'imposer en première analyse : premièrement, l'enquête par questionnaire ne pouvait constituer le cœur, ni même le socle de notre approche du terrain. Deuxièmement, il semblait également vain de chercher à disposer de « données » fiables sur la fréquentation des conservatoires, sur les disciplines enseignées, dans la mesure où le service statistique ministériel qui en a la charge s'est vu lui-même contraint de ne travailler que sur des éléments partiels. Surtout, un terrain aussi insaisissable — par la diversité des acteurs qui le forment, mais aussi par le caractère fuyant et souvent creux des prénotions que nous voulions questionner — ne pouvait être abordé, nous semble-t-il, que par une démarche composite que nous expliciterons ci-dessous. Toutes choses égales par ailleurs, on pourrait ainsi dire de ce terrain ce que Howard Becker (1985 : 68) disait à propos des fumeurs de marijuana :

« Il ne s'agit en aucune manière d'un échantillon "aléatoire" : il serait impossible de tirer un échantillon au hasard puisque personne ne connaît l'univers dont il faudrait l'extraire. »

Certes, le monde des conservatoires est mieux connu que celui qu'observe Becker dans *Outsiders* ; il n'en reste pas moins qu'en dehors des approches socio-historiques sur la structuration du système des conservatoires en France ou des études sociologiques plus centrées sur les carrières des musiciens autodidactes, ce terrain particulier a été assez peu exploré⁸.

Que retenir de cette expérience inaboutie ? Un ensemble de constats, que les premières analyses, et surtout, les premières observations effectuées sur un corpus — assez restreint dans un premier temps — de documents institutionnels, d'écrits publiés dans la presse professionnelle et de tribunes, et d'un premier travail d'observations systématiquement menées lorsque l'on pouvait assister à des échanges sur les enjeux des « TICE » dans l'enseignement. Ce sont ces constats qui nous ont ensuite conduit à définir un questionnement en prise avec les enjeux communicationnels que soulève ce terrain.

2 Constats initiaux et questionnement de recherche

Lorsqu'on s'intéresse, même d'assez loin, aux discours sur la place (l'apport, les limites, mais aussi les menaces) des technologies dans l'enseignement et dans les pratiques culturelles (puisque les deux sont imbriqués dans le cadre de notre terrain), la première impression qui se dégage est celle d'une survalorisation des outils qui sont présentés comme l'innovation du moment.

8. On signalera cependant plusieurs thèses soutenues très récemment : Pégourdie (2013) ; Deslyper (2013) ; Raevskikh (2014).

Nous verrons dans le chapitre suivant comment s'est construite et circule toute une topique du numérique éducatif, qui constitue une sous-strate historique d'un « discours social » (Angenot, 1989) qui reste très marqué par l'idée de « Progrès ». Avant d'en venir à une analyse détaillée de cette topique, signalons simplement qu'elle repose en grande partie sur l'idée que l'enseignement est confronté à un certain nombre de mutations sociales, souvent présentées comme de véritables révolutions (« révolution numérique »⁹), qui imposeraient de renouveler les manières d'enseigner au plus vite, sous peine de disparaître, ou du moins, de ne plus fonctionner que comme système élitiste — ce qui reviendrait à peu près au même. L'urgence semble criante, et pourtant, toujours selon cette topique, les promesses du numérique seraient telles qu'il suffirait d'adopter les outils existants qui ne demanderaient qu'à mieux être diffusés pour produire un effet positif sur le milieu social où ils agiraient, au prix parfois de quelques ajustements techniques.

Et pourtant, lorsqu'on s'intéresse plus précisément à ce que disent les enseignants des outils qui semblaient les plus prometteurs, ou lorsqu'on se penche plus précisément sur leurs pratiques effectives de ces outils dans les conservatoires, il faut bien constater que la révolution promise n'a pas eu lieu. Alors que pour bien des dimensions de l'enseignement spécialisé de la musique, non seulement dans le seul domaine des manières d'enseigner et/ou d'apprendre, mais aussi dans le fonctionnement administratif des établissements, dans la communication institutionnelle et le développement des publics, ou encore dans l'essor des carrières artistiques, une transition numérique est supposée transformer fondamentalement les usages, on observe dans bien des cas des situations qui s'apparentent à un *statu quo*. Certes, il existe localement des enseignants qui ont mis en œuvre un enseignement marqué par une forte technologisation, des établissements particulièrement riches en matériels informatiques, des disciplines nouvelles qui traduisent une conception du fait musical et de la pédagogie bien différente des disciplines et des esthétiques ancrées dans les pratiques musicales les plus stabilisées. Mais de telles situations ne sauraient être considérées comme générales, ni même généralisables.

Ainsi, dans le cas de l'enseignement général auquel on reproche souvent sa lourdeur bureaucratique et son « retard » technologique vis-à-vis de systèmes éducatifs étrangers qui apparaissent de plus en plus comme des concurrents, une telle transition semble pourtant s'être amorcée — à condition toutefois de ne pas aller observer de trop près les conditions d'enseignement au quotidien. L'enseignement spécialisé serait-il alors plus marqué par un fonctionnement bureaucratique que celui de l'enseignement général ? Se trouverait-il dans une

9. Voir chapitre 2.

phase antérieure des « cycles » que distingue Larry Cuban (1986) dans l'appropriation de l'informatique en milieu enseignant ? Rien n'est moins sûr, nous le verrons, et il convient dès ici de relativiser la dimension bureaucratique de ce monde, si l'on entend pas là, à la suite de Max Weber, une « domination légale à direction administrative bureaucratique »¹⁰. La situation nous semble ainsi difficile à analyser dans les termes d'une stratégie de résistance mise en œuvre par telle ou telle catégorie d'acteurs pour contrebalancer le pouvoir qu'exercerait telle autre catégorie. Les enseignants ne s'opposent pas de cette façon aux directeurs, par exemple (sauf peut-être localement, dans le cas de situations de conflits qui n'ont pas à entrer ici en ligne de compte), et si « zone d'incertitude » (Crozier & Friedberg, 1977) il y a, elle n'est probablement contrôlée par personne.

Ce constat ne concerne d'ailleurs pas uniquement les établissements d'enseignement : la situation est tout à fait semblable du côté des acteurs industriels, éditeurs ou fabricants de matériels informatiques en particulier. Alors que la communication de ces acteurs, sur les supports que nous avons pu analyser, semble laisser entendre que le secteur éducatif pourrait constituer une cible privilégiée, on s'aperçoit, dans les (rares) occasions où nous avons pu recueillir les propos de responsables commerciaux chargés d'en développer le chiffre d'affaires, que l'on y fait au mieux le constat d'un marché insuffisamment développé, et dans certains cas, que le monde des conservatoires (à la différence de celui des écoles privées, notamment de « musiques actuelles ») est presque totalement méconnu. Dans le cas particulier des éditeurs de partitions, pour lesquels la « pédagogie » constitue pourtant une part importante¹¹ de l'activité commerciale, la question de l'édition numérique et des dispositifs numériques reposant sur la lecture de partitions n'est évoquée qu'à la marge lorsqu'ils sont interrogés sur les enjeux présents de leur métier.

La question du « numérique éducatif » devrait-elle alors être considérée comme un non-sujet ? Faudrait-il en tout cas considérer, comme le disent cer-

10. Les caractéristiques de ce mode d'organisation sont, chez cet auteur, les suivantes : 1. liberté du fonctionnaire, qui ne doit obéissance qu'aux devoirs objectifs de ses fonctions, 2. relation hiérarchique (dans le cadre des fonctions), 3. existence de compétences solidement établies dans la fonction, 4. recrutement sélectif, 5. nomination en fonction d'une qualification professionnelle, 6. rémunération par des « appointements », toujours résiliables par le fonctionnaire, parfois par l'autorité, et calculés selon le principe de la « conformité au rang », 7. la fonction est l'unique profession du fonctionnaire, 8. l'avancement dépend du jugement du supérieur, et peut être fondé en priorité sur l'ancienneté ou sur les prestations (ou les deux), 9. pas d'appropriation de l'emploi, 10. discipline stricte et homogène. (Weber, 2003 [1971] : 294 *sq.*). Les critères 3, 5 et 7 sont ici problématiques, nous y reviendrons.

11. Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur les difficultés inhérentes à toute tentative de chiffrage précis de l'activité des éditeurs.

tains des acteurs de l'enseignement spécialisé rencontrés sur le terrain, que les conservatoires fonctionneraient dans une sphère où ce qui est présenté par ailleurs comme un enjeu majeur des sociétés contemporaines ne constituerait qu'une question tout à fait secondaire, eu égard aux difficultés budgétaires qu'ils connaissent ? La question n'a rien d'oratoire, non seulement parce qu'elle constitue une interrogation récurrente chez certains des acteurs mentionnés ci-dessus, mais aussi parce que, plus généralement, plusieurs travaux ont remis en cause, pour des raisons et à des niveaux différents, la pertinence d'un questionnement spécifique au numérique et à ses prédécesseurs : l'audiovisuel (dans l'enseignement), le « multimédia », les « TIC » et leurs avatars. Chez Éric Fluckiger (2007), l'appropriation des « TIC » par des collégiens est d'emblée redéfinie en termes d'usages de l'ordinateur, d'internet et des réseaux sociaux ; l'acronyme restant utilisé pour fédérer un ensemble de pratiques qui sont unifiées dans les grandes enquêtes statistiques (et notamment celles sur les pratiques culturelles, au sein desquelles les « TIC » figurent désormais comme catégorie autonome). Dans une perspective plus critique, Éric Bruillard (par exemple 2011) ou Christine Barats (Barats, 2006) montrent que l'acronyme a surtout été utilisé comme mot d'ordre destiné à mobiliser les acteurs du monde de l'enseignement autour d'un projet de développement des usages des technologies, sans qu'il faille lui accorder d'autre consistance qu'en discours. La remise en cause de l'objet « TIC(E) » est plus radicale chez Yves Jeanneret (2000). Ce ne sont pas tant les dimensions éducatives qui sont ici discutées que le fait que les objets, les dispositifs et les médias auxquelles ces « technologies » font référence constitueraient un ensemble cohérent, innovant — ou du moins neuf — et fondamentalement différent des formes plus traditionnelles de production et de transmission des savoirs. Au-delà des spécificités des médias informatisés, et notamment des particularités sémiotiques des « écrits d'écran », c'est la remise en cause de plusieurs présupposés véhiculés par les « discours d'accompagnement » (*op. cit.* : 56) des « technologies de l'information » qui a guidé notre réflexion.

L'un de ces présupposés, sur lequel nous reviendrons plus en avant dans le chapitre suivant, repose sur une confusion entre les deux sens que l'auteur attribue au concept d'*information* : le premier est lié au codage propre au signal numérique, que d'aucuns considèrent comme un « langage » universel (voir par exemple Bomsel, 2010), le second à une « pratique sociale » (*op. cit.* : 43). Le présupposé tient l'assimilation entre le code et une (nouvelles) forme de production et d'appropriation du sens, ou pour le dire autrement, entre le numérique et des pratiques sociales spécifiques. Or, lorsqu'on s'efforce d'examiner conjointement les objets, les logiciels, les médias habituellement regroupés sous le label « TIC(E) », on peut s'interroger sur ce qui leur reste de commun,

au-delà du seul codage binaire de l'information (au sens 1). Peu d'entre eux étant spécifiquement conçus pour des usages éducatifs, ce n'est pas vraiment de ce côté que l'on peut espérer trouver des caractéristiques fédératrices. Il serait ainsi vain d'espérer associer étroitement à chaque outil numérique une théorisation pédagogique, une méthode d'apprentissage, un rôle spécifique assigné à l'enseignant. Le constat que faisait ainsi Éric Bruillard (1997a) à propos des EIAO¹², et plus généralement, de l'ordinateur, d'une probable impossibilité de dessiner une homologie entre les trois perspectives analytiques que sont « théories scientifiques sur l'éducation et l'apprentissage », « machines et technologie » et « philosophies de l'éducation » (au sens de conceptions de ce que devrait être l'éducation) semble encore plus valable à mesure que l'offre en outils est devenue pléthorique.

Deuxième présupposé : s'il y avait promesse de révolution, c'est qu'un changement positif était espéré. C'est donc qu'il y avait malaise auparavant, voire crise, dans l'enseignement musical. C'est du moins ce que l'ensemble des discours sur les enseignements artistiques collectés dans le cadre de ce travail laissent entendre plus ou moins clairement, en conformité avec le constat établi notamment par (Dubet, 2002), lorsqu'il souligne le fait que les crises sont si souvent dénoncées dans le monde de l'éducation qu'elles finissent par sembler endémiques. Dans le monde de l'enseignement musical comme dans celui de l'enseignement général, une telle crise serait selon ses oracles due à un changement à la fois générationnel (les « nouveaux » apprenants ayant des manières d'apprendre très différentes de leurs prédécesseurs) et social (les « pratiques culturelles » étant devenues des « pratiques de loisir »). S'il n'y est pas souvent fait référence dans les discours sur l'enseignement spécialisé, il nous semble cependant utile d'en appeler ici à deux auteurs qui, dans une perspective très différente (et d'ailleurs avec des options très différentes quant à ce que l'enseignement devrait être), ont interrogé la dimension critique (au sens où elle connaîtrait une crise) de l'éducation. Dans ses deux textes célèbres (l'un sur l'éducation, l'autre sur la culture) où la question est d'ailleurs traitée de façon marginale, Hannah Arendt (1972) soutient à la fois le caractère conjoncturel d'une crise dont la force d'évidence réside en partie dans la place éminente qu'elle occupe dans l'agenda médiatique — elle daterait approximativement des années 1950 — et paradoxalement, d'une tendance plus ou moins « périodique » (*op. cit.* : 223). D'une part, et en particulier dans le cas de l'éducation, l'auteur pointe des « erreurs politiques » commises à peu près partout dans les sociétés occidentales mais plus prononcées aux États-Unis qu'en Europe (le postulat d'une coupure entre la société des enfants, qui conduirait à la « tyran-

12. *Enseignement intelligemment assisté par ordinateur ou Environnement interactif d'apprentissage par ordinateur.*

nie de la majorité » ; la perte de l'« autorité » des enseignants qui résulterait ou du moins s'accompagnerait d'une montée en puissance de « la pédagogie » ; le primat du « faire », et surtout du jeu dans les apprentissages¹³). D'autre part, et c'est cette fois la culture qui éclaire davantage le positionnement de l'auteur sur la question de la crise, l'avènement d'une « société de masse » (le syntagme « culture de masse » étant contradictoire dans les termes pour l'auteur) s'accompagne d'un essor de « loisirs de masse », qui se caractérise par l'adoption de comportement de « consommateurs » plutôt que d'individus soucieux de l'art et de la culture :

« La difficulté relativement nouvelle avec la société de masse est peut-être encore plus sérieuse, non en raison des masses elles-mêmes, mais parce que cette société est essentiellement une société de consommateurs, où le temps du loisir ne sert plus à se perfectionner ou à acquérir une meilleure position sociale, mais à consommer de plus en plus, à se divertir de plus en plus. [...] Le résultat est non pas, bien sûr, une culture de masse qui, à proprement parler, n'existe pas, mais un loisir de masse, qui se nourrit des objets culturels du monde. Croire qu'une telle société deviendra plus "cultivée" avec le temps et le travail de l'éducation est, je crois, une erreur fatale. Le point est qu'une société de consommateurs n'est aucunement capable de savoir prendre en souci un monde et des choses qui appartiennent exclusivement à l'espace de l'apparition au monde, parce que son attitude centrale par rapport à tout objet, l'attitude de la consommation, implique la ruine de tout ce à quoi elle touche. » (Arendt, 1972 : 270)

Si nous retenons ici cet extrait, ce n'est pas tant pour une éventuelle critique de la « société de masse » (terrain sur lequel l'école de Francfort serait d'ailleurs plus mordante) que pour l'articulation entre loisirs et consommation, qui constitue l'un des lieux communs relevés dans le cadre de notre analyse sur corpus, avec un regard tantôt critique, tantôt optimiste à l'inverse. Tel directeur de conservatoire fustigera l'attitude consumériste des parents qui inscrivent leur enfant au conservatoire comme ils le feraient dans un club d'équitation, avec des logiques d'arbitrage qui ne jouent pas toujours en faveur de la pratique musicale. À l'inverse, tel enseignant en « instruments numériques » s'attachera à faire naître chez ses élèves un goût pour le jeu (instrumental), à partir de l'utilisation d'objets techniques qui présentent toutes les caractéristiques de biens de consommation de masse (tablettes et smartphones).

Le second auteur, François Dubet, a souligné à plusieurs reprises (notamment Dubet, 2010) le caractère cyclique des discours sur une crise du système éducatif français, sans pour autant dénier à ce constat toute réalité. Son ouvrage explorant le « travail sur autrui » (Dubet, 2002) consacre en effet à la

13. Arendt (1972 : 232–235).

situation de l'enseignement une analyse socio-historique précieuse, montrant que le socle du système éducatif s'est peu à peu délité (c'est le « déclin du programme institutionnel ») sous l'effet conjoint de la massification des publics apprenants, d'un changement du (ou des) rôles assignés à l'école, et surtout, d'une tension originelle entre transmission de normes sociales et construction d'un individu autonome : « ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et "libre". » (*op. cit.*, 13–14). Ici encore donc, la « crise » — ou plutôt le « déclin du programme institutionnel » — est le fruit d'une double dimension, conjoncturelle (la massification de l'enseignement et ses conséquences) et structurelle (le programme institutionnel portait en lui-même le germe de sa dissolution).

En dépit du caractère très hypothétique d'un tel tournant, il convient à notre sens de prendre malgré tout au sérieux l'idée de crise, notamment en ce qu'aborder le terrain des conservatoires sous cet angle peut permettre de mettre en évidence des modes de fonctionnement en vigueur dans cet univers. Reste à délimiter le cadre dans lequel la notion peut éventuellement apporter un éclairage à la situation de l'enseignement spécialisé de la musique, à partir de la question des outils numériques. C'est par l'analyse du déclin du programme institutionnel que Dubet éclaire les rouages de l'institution — prise ici dans son sens fort, normatif et opérateur de socialisation — ; en d'autres termes, c'est en observant de près les acteurs, et *ce qu'ils disent* de leurs carrières en situation de « crise » que l'on peut espérer saisir ce qui se joue dans une période de transition, où il semble justement difficile de prendre pied. La démarche que nous adoptons diffère bien évidemment de celle de Dubet, qui travaille à partir de « groupes d'intervention sociologique » tandis que nous nous appuyés sur une combinaison d'entretiens, d'observations et d'analyses de discours sur corpus. En quoi le postulat d'une crise peut-il éclairer notre objet ? Dans les deux approches résumées à grands traits ci-dessus, la perception d'un moment de crise émerge lorsque sont perceptibles des déséquilibres, des contradictions (internes), des hiatus entre des objectifs difficilement compatibles. Or, qu'il soit considéré à l'aune des espoirs de réforme pédagogique qu'il soulève ou, à l'inverse, des menaces qu'il ferait peser sur ce qui apparaît alors comme un système organisé, le numérique participe de ces frictions. Les « objets médiateurs » (Deceuninck, 2012) que sont les outils et médias exploités dans leurs utilisations éducatives peuvent ainsi agir comme révélateurs d'une remise en cause des équilibres en vigueur, mais aussi comme objets de cristallisation des mouvements en cours.

3 Contours géographiques et institutionnels du terrain

Géographique, parce que nous avons restreint l'ensemble des conservatoires enquêtés au territoire francilien. La région offre en effet un éventail complet d'établissements : l'ensemble des conservatoires classés, un Conservatoire national supérieur de musique et de danse (CNSM), mais aussi de nombreux établissements non classés. Plusieurs écoles de « musiques actuelles » (qui ne constituent qu'un pan marginal de notre panel) y sont en outre implantées. Le monde de l'enseignement n'est à cet égard pas foncièrement distinct de celui de la création musicale, et l'on observe également une forme de « gravitation culturelle » autour de la région parisienne (Menger, 2009), qui concentre environ 35% des établissements classés pour moins de 20% de la population nationale¹⁴. De ce point de vue, et même si notre approche n'en passe pas par la constitution d'un échantillon représentatif de conservatoires et moins encore de pratiques pédagogiques qu'il serait impossible de quantifier, on peut raisonnablement penser que ce territoire représente l'ensemble des possibles en matière d'enseignements artistiques. Le cas des conservatoires implantés en milieu rural pourrait paraître à première vue bien différent de ce que l'on peut trouver dans une région fortement urbanisée. La région Île-de-France comprend cependant encore d'assez nombreuses zones rurales, et nous avons veillé, dans le choix des entretiens réalisés avec des directeurs, à nous rendre dans un établissement implanté sur ce type de territoire.

Surtout, comme l'ont montré plusieurs travaux portant sur les politiques de décentralisation culturelle, la mise en œuvre à l'échelle locale des politiques culturelles — dont les enseignements artistiques spécialisés relèvent principalement, même si les récents débats autour de l'« éducation artistique et culturelle » semblent indiquer que les missions des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture tendraient à se rapprocher — reste souvent le reflet de celle de la région parisienne, sous le régime d'une « décentralisation sous influence » (Menger, 2009 : 544). Même si le poids du ministère de la Culture et de ses services déconcentrés est certainement moindre aujourd'hui qu'à l'époque où l'enquête de Urfalino & Friedberg (1985) stigmatisait un manque d'initiatives locales au profit d'un simple jeu de relais des politiques ministérielles, puis plus tard, par un processus de « municipalisation » de la culture (Urfalino, 1996) consistant au contraire en un émiettement des politiques publiques de la culture et une forme de soumission aux arrangements locaux, il nous semble

14. Ministère de la Culture et de la communication, Direction générale de la création artistique : [http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Statistiques-culturelles/Donnees-statistiques-par-domaine_Cultural-statistics/Equipements-culturels/\(language\)/fre-FR](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Statistiques-culturelles/Donnees-statistiques-par-domaine_Cultural-statistics/Equipements-culturels/(language)/fre-FR) et Insee.

que la région francilienne présente une articulation particulièrement forte entre politique ministérielle, et politiques territoriales qui offre à l'analyse une configuration plus intéressante que d'autres.

Ce cadrage géographique tient en outre à notre point d'entrée sur le terrain des conservatoires. C'est en effet par l'intermédiaire de l'Ariam que nous l'avons abordé, avec, dans un premier temps, un ensemble de perspectives pré-définies par l'institution. De fait, cette situation initiale pourrait conduire à adopter le point de vue de cet acteur particulier sur un milieu dans lequel il occupe non seulement une place originale, sans nécessairement d'équivalent strict dans d'autres régions françaises, surtout il occupe une position clef entre l'établissement d'une politique culturelle ministérielle, et des acteurs locaux, qui se situent à tous les échelons territoriaux. Aussi une partie du travail de problématisation a-t-elle consisté à établir une certaine distance avec cet acteur et à ne pas nous arrêter aux moments d'observation participante que le stage avait permis de pratiquer.

Une dernière motivation à cette circonscription géographique tient à ce que la connaissance préalable de certains acteurs, et le fait de pouvoir se prévaloir d'un travail antérieur mené sous l'égide de l'Ariam a pu, dans certains cas faciliter l'accès au terrain (même s'il est impossible de le vérifier). Rencontrer les enseignants n'a généralement pas posé de problèmes majeurs ; en revanche, la polyvalence des fonctions exercées par les directeurs de conservatoire les rend souvent peu disponibles pour le type d'entretien que nous souhaitions mener, sur site, c'est-à-dire pendant un temps scolaire (nous verrons cependant que la nature « scolaire » au sens que lui attribuent notamment les chercheurs du Groupe de Recherche sur la Socialisation de Lyon, par exemple Vincent, 1994 est discutable) au cours duquel ils étaient susceptibles d'être régulièrement sollicités.

4 Observer les lieux de médiation institutionnelle

Dans le travail d'assimilation du terrain et de construction d'une approche analytique, les situations d'observation ont joué un rôle important, et complémentaire à celui des entretiens (voir *infra*). Il y avait quelque chose de naturel à adopter cette démarche : impliqués dans l'organisation de tables rondes professionnelles organisées par l'Ariam, il était aisé d'y participer, et de se ménager une position d'observateur. Dans certains cas, nous avons en outre été amené à être « à la table », en étant partie prenante de tables rondes ou en assurant nous-mêmes une présentation de type conférence. En ce sens, notre implication dans le milieu de l'enseignement musical en conservatoire a permis d'en mieux saisir le fonctionnement sur le long terme, ce qui constitue l'un des ap-

ports de l'observation (Le Guern, 2007 : 18). Pour autant, cette implication est restée limitée : dès lors que nous n'avons plus été considéré comme membre de l'Ariam, nous apparaissions aux yeux des acteurs davantage lié au monde de l'université que de celui des conservatoires¹⁵. Alors que nous étions ainsi invité à présenter une conférence sur les enjeux et les pratiques de l'informatique musicale dans la formation musicale, à l'occasion du congrès annuel de l'association professionnelle des enseignants de cette discipline, plusieurs enseignants nous ont donné le titre d'« universitaire »¹⁶. Cette anecdote illustre également les conditions de construction d'un terrain lorsqu'on s'appuie en grande partie sur l'observation. Comme le signale Becker (1985), l'accès aux acteurs se fait bien souvent sur le mode de la recommandation, de l'échange de coordonnées au gré des entretiens ou des rencontres plus éphémères. C'est à la suite d'un entretien avec la présidente de l'association professionnelle citée plus haut que nous avons été invité à intervenir, et à participer à l'ensemble des ateliers du congrès de l'Association des professeurs de formation musicale (APFM) ; un autre entretien avec un enseignant récemment diplômé d'État nous a conduit à conduire un entretien avec l'un des formateurs du cursus de préparation au diplôme d'État.

Mais ici encore, les orientations méthodologies prises au fil du travail de thèse ont été précédées par des observations menées au sein de l'Ariam. Outre les discussions informelles avec les membres de cette structure et les réunions où étaient discutées les orientations générales de son action comme les attendus plus spécifique des enquêtes dont nous étions chargés, les journées de « rencontres professionnelles », les « ateliers d'échange et de réflexion » et les « formations sur site » ont donné lieu à des observations qui nous ont été précieuses.

Plusieurs éléments tenant à la réception plus ou moins favorable des questionnaires adressés aux directeurs de conservatoire laissaient entendre qu'en dépit de leur brièveté et de leur caractère apparemment totalement anodin, ils pouvaient soulever des enjeux particulièrement sensibles. Mais c'est à l'occasion de moments d'observation que l'on a pu saisir plus précisément plusieurs points de tension liés à l'utilisation de l'informatique musicale, de technologies audiovisuelles, d'internet et plus généralement, de ce qui été rassemblé sous l'accueillante étiquette des « TICE ». C'est aussi parce qu'il nous semble

15. L'articulation entre enseignement artistique spécialisé de la musique et enseignement supérieur n'est pas aussi évidente qu'il n'y paraît, et quand bien même nombre d'enseignants et de directeurs de conservatoire ont connu un parcours universitaire long et assurent parfois des enseignements à l'université, les rapprochements récents entre ces deux mondes ont soulevé un certain nombre de controverses sur lesquelles nous reviendrons.

16. C'était là faire beaucoup d'honneur à un doctorant, qui n'avait pourtant rien caché de son statut.

nécessaire de disposer, pour l'analyse, de segments textuels suffisant à appréhender le contexte des propos cités que nous avons conservé parfois des extraits longs. Lors d'une journée de rencontre professionnelle intitulée « Les TICE dans l'enseignement musical : atouts et limites » organisée par l'Ariam, une spécialiste des technologies éducatives (au sens strict), pionnière de l'enseignement assisté par ordinateur et enseignante-chercheuse était invitée à présenter un panorama historique articulant outils éducatifs (nouveaux, selon les périodes) et approches pédagogiques. Soucieuse de ne pas laisser place aux différentes formes d'utopies auxquelles ces différents outils ont pu donner lieu, notamment chez ceux qui en sont parfois les plus éloignés, elle avait pris soin de formuler un certain nombre de réserves sur l'apport de tel ou tel outil, insistant en revanche sur le fait qu'un changement de pratique pédagogique pouvait (ou devait) entraîner un regain de réflexivité. C'était d'ailleurs le sens de la commande qui lui avait été passée, et dont le mot conclusif de l'un des organisateurs rendait compte :

« ce que je trouvais passionnant, c'était finalement que ces technologies pouvaient donner l'occasion au pédagogue de revisiter ses procédures pédagogiques si on peut les appeler comme ça, ces méthodes tout simplement, à la lumière de ce qu'il devait mettre en place pour mettre en œuvre les technologies. [...] L'outil informatique, finalement, on sait bien qu'il porte à l'analyse, on sait bien que pour écrire un programme informatique, on doit d'abord analyser une action, la détailler dans ses moindres recoins, dans ses moindres procédures, pour pouvoir la faire exister par la machine. Sans aller jusque là mais en tout cas dans le même état d'esprit, je pense que se poser la question de l'utilisation des technologies, c'est d'abord se poser la question de la transmission et des méthodes de transmission. » (Observation : journée de rencontre professionnelle 2, mars 2011)

Or une réaction dans la salle montre qu'une telle perspective, relativement emblématique d'une approche de chercheur, entre potentiellement en conflit avec celle d'acteurs convaincus de l'existence d'un pouvoir rédempteur des portails pédagogiques. Ainsi, Philippe, directeur d'une école de « musiques actuelles », fait part de son « dépit », en jouant une confrontation avec des enseignants de son école, réticents à utiliser un « Espace (ou environnement) numérique de travail (ENT) »¹⁷ :

« Moi j'arrivais [à cette journée] de façon... sans connaître trop, mais en me disant que pour l'enseignement, et notamment l'enseignement de musiques... y

17. Ici nommé « environnement numérique de travail », parfois « espace numérique de travail ». Sur cet objet polymorphe, on renverra aux travaux d'Éric Bruillard (notamment Bruillard, 2012), ainsi qu'à la thèse en cours de Bastien Louessard.

a des choses effectivement qui sont développées un peu partout. . . en me disant, tiens l'environnement numérique de travail de notre lieu [...] et là, je suis un peu dépité. . . en me disant, mais finalement. . . parce que je sens, effectivement dans l'équipe enseignante, de la réserve. . . Chaque fois que je leur dis : "on va aller [inaudible] qu'on voudrait partager avec d'autres écoles, puisqu'on est en réseau avec trois autres écoles en France. . . donc voilà, on va créer un ENT". . . j'ai l'impression que le cours reste quelque chose de très intime, par forcément pour autant fermé, c'est pas ça, et que du coup, les profs nous disent : "mais attendez, nous, déjà, on communique avec des fichiers, on enregistre des choses qu'on rend disponible. . . vous voyez, il y a un "avant" et un "après le cours", on fait des renvois sur les sites. . . qu'est-ce que vous voulez uniformiser tout ça et en faire un espèce de. . ." Vous voyez, c'est le coup du portail : on rentre, on peut communiquer les uns avec les autres, ici et là, et en disant que ce sera mieux de le faire pour tout le monde, et dans un grand soucis d'égalité de travail en horizontalité. . . et j'ai l'impression par votre intervention, qu'ils ont plutôt raison. . . » (Observation : journée de rencontre professionnelle 2, mars 2011)

Il existe bien sûr d'autres moyens d'accéder à ce genre de confrontations : l'analyse des discours sur le numérique (que nous exploiterons principalement dans le chapitre 2) ou l'analyse des controverses (que nous n'utilisons pas ici) permettent également d'en rendre compte. Mais en dépit du fait que les analyses effectuées dans l'un ou l'autre de ces cadres théoriques reposent en partie sur l'examen du contexte dans lequel ils ont été produits, il y est plus difficile d'isoler les aspects les plus conflictuels.

En outre, et c'est là le principal apport à nos yeux de cette approche, ces situations d'observation constituent des moments cruciaux dans la mise en circulation des discours sur le numérique. Elles forment des lieux de passage entre les intentions d'acteurs porteurs d'un discours d'injonction à l'innovation, parmi lesquels figure l'Ariam, mais aussi des associations professionnelles (comme l'APFM, mentionnée plus haut) ou des collectifs plus informels comme « Canopéa »¹⁸ auprès duquel nous avons également mené un travail d'observation. Dans l'approche communicationnelle que nous essayons de construire ici, l'attention portée à ce genre de lieux et de moments est ainsi centrale. C'est là que peuvent, en partie du moins, se jouer les médiations qui constituent l'espace de l'enseignement spécialisé de la musique aujourd'hui. Celui-ci ne se réduit pas, en effet, aux seuls lieux d'enseignement que sont les conservatoires et les écoles de musique ; il inclut aussi, à notre sens, tous les lieux où les manières d'enseigner et d'apprendre sont remises en question, où les enjeux des carrières de musiciens-enseignants sont discutés. En parlant

18. Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, l'Éducation et les Enseignements Artistiques : <http://www.canopea.fr>.

ici de lieux de médiation, nous nous référons aux travaux d'Antoine Hennion (notamment Hennion, 2007), qui en a fait le concept fondamental du fait musical. En opposition aux modèles qu'il nomme « linéaire » et « circulaire » de réception des œuvres d'art, le premier postulant l'existence d'une chaîne d'intermédiations qui équivaudrait au schéma shannonien de la communication, le second faisant de l'œuvre le pur produit d'un contexte social et de ses déterminismes, cet auteur promeut en effet une approche des phénomènes communicationnels qui met au contraire l'accent sur l'importance des jalons entre l'art et son public, l'objet d'enseignement et les enseignés, la musique et ses amateurs. Le cas qui nous occupe ici est certes assez différent, mais il nous semble qu'on ne peut comprendre ce qui se joue dans ses événements « professionnels » qu'en les considérant justement comme l'un de ses jalons entre un objet — les « bonnes » pratiques pédagogiques — et ceux qui sont censés les adopter.

S'agissant d'un monde qui paraît présenter de nombreuses similitudes avec celui de l'enseignement général, parce qu'il emprunte à la « forme scolaire » un certain nombre de lieux (la classe, dont Antoine Hennion (1986) a donné une analyse ethnographique), des outils éducatifs comme le manuel, un corps enseignant qui possède aussi des caractéristiques, quoique limitées, on pourrait considérer que ces lieux de médiation n'en présentent qu'un aspect annexe. C'est pourtant l'une des modalités constitutives de l'institution de l'enseignement spécialisé de la musique, à condition d'entendre à travers ce concept non pas une « forme sociale établie » (Tournay, 2011 : 6) structurée selon des règles juridico-politiques et dotée d'une « personnalité fictive » (Douglas, 1999 : 33) — l'institution étant alors le pendant dans le secteur des organisations du secteur privé —, mais plutôt dans un sens proche de celui que lui donnent les anthropologues, dans la lignée de Mary Douglas (1999), ou d'Everett Hughes (1996), en considérant que l'institution est à la fois un processus — aussi certains parlent-ils plutôt d'*institutionnalisation* que d'*institution* — et un phénomène plus diffus que ce que l'identification d'organismes spécialisés comme institutions pourrait laisser penser. Hughes préfère ainsi s'attacher à l'étude des « entreprises collectives » (Hughes, 1996 : 141sq.), afin d'éviter de les considérer comme un univers en vase clos. Pour autant, notre approche ne relève pas à proprement parler de l'anthropologie culturelle telle qu'elle est pratiquée par Douglas par exemple : nous ne cherchons pas ici à comprendre l'articulation entre des normes culturelles et des actions individuelles, mais à comprendre les conditions dans lesquels l'enseignement spécialisé de la musique se construit, se conforte dans ses principes, et parfois, se réforme. Nous aurons l'occasion de revenir sur le sens que donne François Dubet (notamment Dubet, 2002) au concept d'institution, mais signalons dès maintenant que le monde des conser-

vatoires nous semble justement illustrer un tel processus d'institutionnalisation.

II Une combinatoire méthodologique

Les « TIC » ont donné lieu à une littérature scientifique abondante, dans plusieurs champs de recherches des SIC et des sciences de l'éducation : études sur les usages de tel ou tel outil, sur la redistribution des places qu'elles impliquent dans le cadre d'une relation d'apprentissage et/ou d'enseignement (Bruillard, 1997a) économie politique de la communication (Miège, 2000), approches sémiotiques de la circulation médiatique des savoirs, sans exclusive. La plupart d'entre elles abordent soit des objets et des dispositifs relativement stabilisés, soit des terrains suffisamment connus pour que l'émergence d'un « nouvel » outil puisse se détacher assez nettement de son contexte d'usage. Ce n'est pas la situation à laquelle nous sommes ici confrontés, puisque nous avons à composer à la fois avec un terrain méconnu comme avec un ensemble large d'objets médiatiques, incluant, dans la typologie proposée par Jeanneret (2000) *appareils, dispositifs et médias*.

Notre démarche repose ainsi sur une combinaison de trois approches souvent disjointes : l'analyse de discours, l'observation et la conduite d'entretiens ethnographiques et l'analyse socio-économique des acteurs de la filière du « numérique éducatif ». Nous ne sommes certes pas pionnier en associant l'étude des discours institutionnels — et particulièrement des discours programmatiques — et conduite d'entretiens : Claire Oger (notamment Oger & Ollivier-Yaniv, 2003) utilise de façon complémentaire analyse du discours et enquête sociologique.

Au-delà des seules techniques d'enquête que ces approches constituent, leur combinaison ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés épistémologiques qui méritent commentaire. Les approches discursives sont ainsi très souvent opposées à celles qui s'appuient sur l'observation ethnographique. Pour les tenants d'une séparation (et d'une hiérarchisation des deux, généralement en défaveur de l'analyse de discours), le monde de la parole relèverait en partie des stratégies et de tactiques déployées par les acteurs, et n'entretiendraient qu'un rapport éloigné, et intangible avec la réalité des pratiques. L'ensemble des discours, qu'ils soient d'ailleurs produits par des acteurs individuels ou par les acteurs collectifs que peuvent être les institutions souffre alors du soupçon de « mentir » — comme Ernest Cigare, contrôleur de la sécurité sociale, dont Jean-Marc Weller (1994) s'attache à montrer qu'il fait justement bien autre chose que mentir — ou de manier la « langue de bois », ou même une

« langue de coton » (Rist, 2002), d'une façon totalement déconnectée du réel et pire, avec l'intention de dissimuler la réalité derrière le masque des mots. Cette hiérarchie, qui apporte donc beaucoup plus de poids au travail de terrain qu'à celui des discours, repose sur un certain nombre de confusions qui ont déjà fait l'objet de critiques précises, et au-delà du champ de l'analyse de discours. Ainsi, les sociologues Monique et Michel Pinçon-Charlot signalent que « discours et pratiques ne sont jamais une objectivation définitive du sociale, mais, au mieux, l'objectivation qu'en proposent les agents. » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2005, cités par Fluckiger, 2007 : 108).

Sur le plan des critiques souvent adressées aux approches fondées sur le recueil de la parole des acteurs, l'exploitation des entretiens fait parfois l'objet du même genre de reproches, notamment lorsqu'ils sont exploités pour appréhender les usages des médias par les interviewés. Dans son introduction à la seconde édition de *La Logique de l'usage*, Jacques Perriault (2008 : III) soutient ainsi que « les logiques et les stratégies d'usage se déduisent des seules observations » et qu'« il n'existe pas de discours pour les raconter ». Il va sans dire que nous ne faisons pas nôtre cette proposition, qui ne fait d'ailleurs pas l'unanimité dans les travaux sur les usages. Notre positionnement se rapprocherait davantage de celui de Josiane Jouët (1993 : 115), pour qui les discours des utilisateurs sont des pratiques :

« Les discours tenus par les usagers sont partie prenante des pratiques de communication. Ils témoignent des représentations qui se rattachent d'une part au discours social sur la modernité et qui se construisent, d'autre part, dans l'expérience concrète des technologies de communication. [...] »

Avant d'aborder plus en détail le cadre méthodologique dans lequel nous nous inscrivons, précisons dans un premier temps la façon dont notre corpus a été construit, puis la façon dont nous avons mené le travail de terrain à proprement parler, et enfin, la construction de la documentation qui a constitué l'une des entrées dans l'approche socio-économique du secteur étudié ici.

1 Analyse du discours

Le recours à l'analyse de discours semble aller de soi, dès lors que l'on s'intéresse, comme nous le faisons, à la circulation de propos enthousiastes sur l'apport des technologies, et dès lors, surtout, que l'on considère qu'il ne s'agit pas uniquement de mots. Le recours aux « discours » n'est pas rare dans les travaux sur l'émergence du numérique ; on trouve ainsi chez plusieurs auteurs, parmi lesquels Patrice Flichy (2001), Pierre Musso (2000) des analyses extrêmement fouillées d'un corpus de textes et de documents qui constituent

le socle d'un « imaginaire des réseaux » ou d'un « imaginaire d'internet », ou les prémisses d'une « idéologie » (voir par exemple Musso, 2002) ou d'une mythologie (Musso, 2008).

1.1 Construction du corpus

Notre corpus est bien différent : nous n'avons pas travaillé sur un corpus d'auteurs (par exemple Saint-Simon et les Saint-Simoniens chez Pierre Musso) ou sur un ensemble éditorial cohérent (le magazine *Wired* chez Patrice Flichy), ni même si une communauté aux contours très définis (les pionniers de l'internet chez Turner, 2012). Il est en effet composé de plusieurs sous-ensembles¹⁹, qui possèdent chacun des caractéristiques propres, construits autour d'un noyau initial de discours institutionnels promouvant l'usage du numérique dans l'enseignement.

1.1.a Discours institutionnels

Dès la constitution de ce noyau, la faible ampleur des discours portant spécifiquement sur l'enseignement musical et les effets d'écho relevés entre ces derniers et ceux qui portent plus globalement sur l'enseignement nous ont conduit à élargir notre corpus à des productions qui se focalisent davantage sur l'enseignement général. Par « discours institutionnels », on entend ici des productions discursives, écrites ou orales (et généralement retranscrites par l'institution dans ce dernier cas), produites par l'institution ou par des « locuteurs autorisés » (Oger & Ollivier-Yaniv, 2003 : 128) à le faire en son nom. Ce dernier élément implique une forte normalisation des formulations, les discours institutionnels étant particulièrement soumis à des règles contraignantes, ou pour le dire autrement, restreint à un espace où ce qu'il est licite de dire se réduit à peu, par comparaison à ce qui ne peut être dit :

« on observe que la production des discours institutionnels, tout autant que la circulation des énoncés dans l'espace public, obéissent à des régularités qui réduisent la diversité des énoncés possibles. Cette stabilisation peut se manifester, au niveau lexical, par des phénomènes de formulations conventionnelles, de sloganisation, de figement, de collocation, de cooccurrence, dont les formules (Krieg-Planque, 2009) fournissent des illustrations privilégiées. “Développement durable”, “mondialisation”, “économie de la connaissance” sont autant d'expressions qui combinent figement formel et indétermination du référent. » (Krieg-Planque & Oger, 2010 : 92–93)

19. Les références du corpus sont présentées en annexe.

Au titre de ces productions institutionnelles figurent les rapports établis sur commande des institutions parlementaires, qui sont le résultat de tout un travail de « lissage » (Oger & Ollivier-Yaniv, 2006) et de « neutralisation des conflictualités » (Krieg-Planque, 2010), mais qui constituent l'un des points de circulation, nous le verrons, de certains des mots d'ordre que l'on retrouve dans l'espace public. Certains de ces travaux peuvent également émaner des services d'inspection ministériels ; l'Inspection générale de l'Éducation nationale a produit plusieurs rapports et documents d'orientation sur les avatars successifs des « TICE ». S'agissant d'un objet transversal, et surtout, présenté comme l'un des principaux moteurs de croissance dans les économies dites « post-industrielles »²⁰, d'autres instances *a priori* plus éloignées de ces problématiques se sont emparées du sujet : on peut ainsi trouver au nombre des instances impliquées dans la préparation d'un audit de modernisation de l'État, qui interrogeait en 2007 la place des « nouvelles technologies » dans le processus de « modernisation de l'État », l'Inspection générale des finances, aux côtés des services homologues de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Au sein de cet ensemble assez large de productions institutionnelles, tous les textes ne sont pas dotés de la même force d'imposition. Certains ont une valeur fortement contraignante, et émanent des autorités de tutelle ; c'est particulièrement le cas pour les documents relatifs à l'Éducation nationale que sont les circulaires, les programmes pédagogiques, les programmes de concours. Au titre de ces derniers, nous avons par exemple inclus dans notre corpus le programme²¹ de l'un des deux concours de recrutement des professeurs d'éducation musicale et de chant choral (le CAPES ici). L'« Éducation musicale » ne constitue certes pas le cœur de notre terrain, mais le document présente des caractéristiques assez remarquables, qui contrastent sensiblement avec les autres programmes de concours équivalents.

« 2. Interprétation d'un chant accompagné : au début de la préparation, le candidat transmet au jury les partitions d'un ensemble de trois chants accompagnés qu'il devra connaître et maîtriser en vue d'une interprétation devant le jury. Le candidat présente brièvement et interprète, en s'accompagnant au piano ou sur un instrument polyphonique qu'il apporte, le chant choisi par le jury parmi ces trois propositions. [...] Durant la préparation, le candidat dispose :

- d'un clavier électronique Musical Instrument Digital Interface (MIDI) ;
- d'un ordinateur multimédia équipé d'un logiciel d'édition audionumérique ;

20. Notamment en référence à l'ouvrage de Daniel Bell, *Vers la société post-industrielle*, [1969] 1976.

21. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;?cidTexte=JORFTEXT000027361553>.

- d'un logiciel de présentation multimédia, d'un séquenceur et d'un éditeur de partition ;
 - d'un exemplaire du programme d'éducation musicale pour le collège.
- Durant l'épreuve, le candidat dispose :
- d'un piano acoustique ;
 - d'un clavier électronique MIDI ;
 - d'un ordinateur multimédia disposant des mêmes logiciels ;
 - d'un système de diffusion audio ;
 - d'un système de vidéoprojection. »

Une seconde épreuve, intitulée « Conception d'un projet musical et mise en contexte professionnel » mentionne de nouveau explicitement les outils listés ci-dessus : « Durant sa présentation, le candidat réalise plusieurs moments différents et significatifs de son projet en utilisant en tant que de besoin les différents outils à sa disposition, notamment sa voix, le piano, le clavier MIDI et le séquenceur MIDI audionumérique. » (*Ibid.*) Alors que le même arrêté, pour les autres disciplines ouvertes aux concours ne précise que les thématiques, les périodes, et parfois, les œuvres sur lesquels les candidats peuvent être interrogés, et ne précisent que très minimale le matériel mis à leur disposition pendant les épreuves, celui-ci donne des indications très précises sur les matériels et les logiciels présents. Les épreuves d'admissibilité des concours de recrutement des enseignants constituant, en partie au moins, et en particulier au CAPES, une forme de mise en situation pédagogique des futurs pédagogues (la première des épreuves citées ci-dessus est justement présentée comme une « mise en situation professionnelle »), cette orientation technologisante, dans une épreuve qui jusqu'en 2008 n'en faisait pas mention alors même que les outils cités existaient déjà depuis longtemps, peut être analysée comme une forme de préconisation, sinon d'injonction d'usage.

Ce genre de discours institutionnels (les productions officielles) est moins répandu dans le monde de l'enseignement spécialisé de la musique, et pour cause : l'institution — sur la nature de laquelle nous reviendrons — ne produit pas le même genre de discours, et n'est dotée ni du pouvoir juridique, ni du pouvoir symbolique qui rendrait l'exécution de ses recommandations contraignante. La définition des discours institutionnels que proposent par exemple Gobin & Deroubaix (1989 : 148) ne permettrait pas d'en rendre compte :

- « ceux que nous nommons les discours institutionnels :
- Ces discours exposent le point de vue des "autorités", le point de vue officiel.
 - Ils s'énoncent de manière rituelle à des moments clefs de la vie institutionnelle du pays.
 - Et souvent, ils semblent ne contenir que des évidences. »

Plusieurs auteurs qui se sont attachés à l'analyse des discours politiques, particulièrement dans le cas des institutions internationales (voir par exemple Gobin & Deroubaix, 2010) ont par ailleurs construit un sous-genre de discours institutionnels, que nous avons également exploité ici : celle des « discours programmatiques ». Toutes les institutions dont nous avons recueilli les travaux ne sont en effet pas investies de la même autorité ; nombre d'entre elles produisent pourtant des textes qui s'attachent à définir ce qui devrait être, à dessiner des programmes d'actions, soit à leur propre intention, soit en direction de leurs membres constituants. Figure ainsi dans notre corpus un ensemble de documents relevant de ce qu'on appelle parfois « littérature grise » pour ce qu'elle est censée être produite en dehors des réseaux éditoriaux habituels : « livres blancs » et « livres verts » de la Commission européenne ou de l'Unesco, cette typologie ayant d'ailleurs gagné des institutions nationales qui en connaissaient bien d'autres. Le ministre de l'Éducation nationale a ainsi mandaté²² le conseiller d'État Marcel Pochard d'initier un « processus » de réflexion sur « la condition enseignante », qui devait se décliner en deux temps, et en autant de productions institutionnelles.

1.1.b Discours d'experts

Notre projet n'étant pas de rendre compte du discours de ces institutions, nous n'avons cependant pas cherché à circonscrire l'ensemble de ce qu'elles ont publié sur le sujet des « TICE » ou du numérique éducatif. En revanche, nous nous sommes intéressé à d'autres productions discursives qui, a priori, n'entretiennent aucun rapport avec les précédentes. Quel que soit le sens attribué au concept d'institution, les productions discursives qui en émanent résultent d'une élaboration collective, non seulement parce que leur rédaction est le fruit du travail de plusieurs rédacteurs, mais aussi et surtout parce que, dans l'institution,

« les locuteurs, sommés de répondre à des exigences complexes voire contradictoires, obéissent à une injonction plus générale : organiser la polyphonie, réduire la dissonance, produire la cohérence. » (Krieg-Planque, 2012).

Les travaux menés en anthropologie des institutions (Abélès, 2011 ; Gayon, 2009) ont également montré que la rédaction des genres institutionnels les plus normés donnait lieu à un travail long de réécriture — Gayon (2009 : 340) parle

22. « Ce processus [...] se déroulera en deux temps : l'élaboration d'un état des lieux argumenté, sous forme d'un **Livre Vert**, puis celui de la proposition du gouvernement et de la négociation, sur le fondement d'un **Livre Blanc**. » (Lettre de mission du ministère de l'Éducation nationale, 20 septembre 2007 ; nous soulignons).

à cet égard, et à propos de la rédaction de rapports de l'OCDE, de « réécriture collusive » —, d'échanges et de corrections, avant d'obtenir la production d'un rapport ou d'un « livre » indexé aux archives de l'institution.

Aussi y aurait-il quelque chose de paradoxal à s'intéresser à des figures individuelles comme celle des « experts », très fréquemment mobilisé par (et dans) les institutions. Pourtant, au fil de l'exploitation de ce corpus, mais aussi à la lecture des travaux menés dans le cadre d'un projet de recherche sur les « industries créatives »²³, il nous a semblé qu'un petit ensemble de figures d'experts tenait une place médiane entre les différentes instantes, institutionnelles ou relevant des mondes entrepreneuriaux. Tous sont très régulièrement cités dans les productions institutionnelles, dans les discours médiatiques et font pratiquement figure de référence obligée sur les sujets dont ils ont fait leur cause : Marc Prensky sur l'apport du numérique, et particulièrement des jeux vidéos dans les apprentissages, Ken Robinson sur le développement de la créativité des apprenants, Richard Florida sur les caractéristiques des travailleurs créatifs et de l'environnement urbanistique qui favoriserait le mieux l'émergence de « villes créatives », Howard Rheingold sur les « communautés virtuelles », Henry Jenkins sur la « participation médiatique » et l'« intelligence collective ». Par « expert », nous entendons ici un type d'acteur un peu différent de ceux qui ont été analysé dans les travaux, notamment en analyse du discours, sur les « discours d'expert », ou par exemple chez Rist (2002), pour qui le « discours expert » est celui que produit l'institution, et en particulier les institutions internationales spécialisées dans les questions économiques comme la Banque mondiale, le FMI ou l'OMC. Chez nos « experts » en revanche, peu de traces d'une « rationalité bureaucratique » (Rist, 2002 : 10), tout ce qui pouvant ressembler à un vocabulaire spécialisé étant au contraire évité. Aussi avons-nous intégré des références d'ouvrages et d'interventions dans des lieux centraux dans la circulation des discours sur l'articulation entre technologies et innovations pédagogiques. Ainsi, une allocution²⁴ de Ken Robinson lors d'une session de la « TED²⁵ Conference » en février 2006, au titre provocateur — comme il est d'usage dans les événements labellisés « TED » — figure-t-elle dans notre corpus, non pas au même titre que le rapport co-écrit par la même personne sur les compétences à développer à l'heure des « écono-

23. Projet « Des théories des industries culturelles et éducatives aux théories des industries créatives » financé par l'ANR : <http://www.observatoire-omic.org/fr/billet/124/des-theories-des-industries-culturelles-et-educatives-aux-theories-des-industries-creatives-decembre-2009-decembre-2012.html>.

24. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=fr.

25. L'acronyme signifie *Technology, Entertainment, Design*.

mies créatives » au Royaume-Uni²⁶, mais en tant que maillon central dans la circulation des discours sur la créativité. Ce n'est pas seulement la visibilité de cette conférence sur les réseaux sociaux et son apparent succès (la plateforme d'archivage des vidéos de la conférence affiche quelque 30 millions de vues, et 6 000 « like ») que le fait qu'elle prenne place dans un dispositif de « dissémination » des « idées » et des « bonnes pratiques » (le slogan de la conférence le revendique : « *Ideas Worth Spreading* » qui nous semble mériter une attention particulière. Associer ce genre d'intervention à notre corpus impliquait de ne pas en rester aux publications imprimées, mais d'y faire entrer des propos tenus oralement, fût-ce de façon très préparée et codifiée comme dans le cas mentionné ici, mais aussi lorsque la parole institutionnelle se matérialise dans les formes ritualisées de la remise et de la réception d'un rapport. Comme nous avons pu l'observer à propos du Rapport Fourgous 1 (*cf.* chap. 2), ces moments ne sont pas de simples redites ni des formes synoptiques d'un document dont n'importerait aux yeux des acteurs que ce qui en aurait été dit ; ils opèrent une sélection des éléments considérés comme essentiels, et formulent la quintessence ce qui peut et doit être dit. Par ailleurs, être attentif aux variantes de discours similaires, mais produits dans des conditions d'énonciation différentes permet justement de mesurer la circularité des lieux communs. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous revendiquons une pratique (même très partielle) de l'analyse de discours plutôt que de l'analyse de contenu, cette dernière étant probablement plus répandue dans les travaux en SIC qui ne fondent pas leur approche méthodologique en priorité sur l'analyse des faits langagiers. Il s'agit d'une opposition classique à propos de laquelle nous renvoyons aux arguments fournis par des praticiens de l'analyse de discours (Krieg-Planque, 2013 : 42–45).

1.1.c Discours promotionnels et discours d'accompagnement

Dans la circulation des discours sur le numérique, et plus spécialement dans le déploiement des argumentaires en faveur d'usages plus intensifs des outils numériques, les acteurs industriels occupent une place centrale. Des multinationales fabriquant matériels et logiciels aux très petites entreprises qui développent des applications pour tablette, tous sont producteurs de discours promotionnels vis-à-vis du numérique, et l'on s'est efforcé d'intégrer leur propos à notre corpus. Ici non plus, nous n'avons pas fait nôtre l'idée selon laquelle les discours publicitaires (forcément mensongers) ne devraient pas constituer

26. Ken Robinson (dir.), *All Our Futures. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, Secretary of State for Education and Employment, Secretary of State for Culture, Media and Sport, 1999.

un matériau recevable pour l'analyse. Cette remarque vaut également pour les discours institutionnels (forcément creux parce que soumis au principe de la « langue de bois »), comme pour la parole des acteurs recueillie en entretien (nécessairement « mensongère »). Nous avons ainsi recueilli des brochures promotionnelles destinées au « grand public » ou aux acheteurs institutionnels — auxquelles on a pu accéder en assistant au salon « Educatec/Educaticice », qui leur particulièrement destiné, collecté des entretiens avec des dirigeants d'entreprises — généralement publiés dans la presse spécialisée — et surtout, analysé les pages de leurs sites internet.

À cet égard, l'examen attentif des sites internet permet de relever des faits assez remarquables quant aux manières d'argumenter et de cibler des « publics » fort différents, et en particulier, comme nous le verrons, un public d'enseignants et d'apprenants, avec lequel les groupes qui semblent y bénéficier d'une solide assise ne sont en réalité pas nécessairement très à l'aise. Le recours presque systématique à des exemples, des « profils d'utilisateurs » ou des « histoires », ou plus récemment chez l'un d'entre eux à des « *verses* » constituent une mise en mots et en images intéressante à plusieurs égards. Sur le plan du positionnement des industries de marque, qui se colorent ainsi d'une dimension éducative et culturelle, proche de ce que Lash & Lury (2007) nomment « *culturisation* » de biens de consommation, ces derniers espérant ainsi enrichir leur univers de référence symbolique. Sur le plan des stratégies argumentatives d'autre part, dans la mesure où cette mise en scène de cas exemplaires constitue une forme très atténuée de persuasion — dans laquelle il n'est jamais question de clients ni même d'utilisateurs, mais d'artistes, d'enseignants, d'élèves, qui par la grâce des technologies connaissent des réussites dignes d'être connues de tous — et d'être imitées. Ces cas exemplaires ne sont d'ailleurs pas exclusivement promus par des acteurs industriels : nous verrons également que la généralisation des « bonnes pratiques » est devenue courante dans l'ensemble des mondes éducatifs, et plus généralement, dans l'espace public.

1.1.d Médias professionnels, jalons d'un processus de professionnalisation

Si l'on fait l'hypothèse que l'introduction de nouveaux outils dans le monde éducatif ne se produit que lorsqu'un déséquilibre s'y manifeste, l'un de ses corollaires amène à penser que la question de l'innovation (qu'on l'aborde par le biais de la technique ou par celui de la pédagogie) ne se réduit pas à l'introduction d'éléments exogènes dans un milieu bien défini. La question des outils numériques est donc susceptible d'affecter plusieurs dimensions de l'enseignement, et plusieurs caractéristiques de la pratique musicale. La construction de

« nouveaux » usages engageant un certain nombre de changements dans les manières d’enseigner et impliquant l’acquisition de compétences spécifiques, il nous semblait important d’analyser la façon dont se professionnalisent les musiciens enseignants, afin notamment de mesurer ce que la technologisation des pratiques pouvait mettre en jeu. Le processus de professionnalisation pose d’assez nombreuses obstacles à l’analyse : le sens attribué dans la littérature au concept de profession varie fortement et se double d’un fort clivage entre les travaux se réclamant de l’interactionnisme symbolique et ceux qui se situent davantage dans l’héritage de la sociologie fonctionnaliste (Dubar, 2000). D’autre part, la nature plurielle des activités des musiciens, pour lesquels l’enseignement ne constitue généralement que l’un des possibles, rend particulièrement difficile l’identification de la profession dont on parle lorsqu’on s’intéresse aux musiciens. Aussi ne prétendons-nous pas apporter de nouveaux éléments sur cette question, mais mieux nous concentrer sur ce que les outils numériques permettent de comprendre du milieu.

Ceci nous amène à nous interroger sur une frontière que dessinent souvent les travaux en sociologie de la musique, entre le monde des conservatoires, qui serait plus ou moins fortement institutionnalisé, et celui des musiques populaires, des musiques improvisées où régnerait plutôt le modèle de l’autodidaxie et de l’apprentissage par la pratique. Par contraste avec les trajectoires des « musicos » étudiés par Perrenoud (2007), il faut bien reconnaître que les trajectoires des enseignants en conservatoire sont différenciées. Elles peuvent néanmoins se croiser, comme le remarque le même auteur (Perrenoud, 2013 : 67–69), notamment lorsque des musiciens se présentent aux Diplômes d’État ou fondent une école, ce qui les conduit à basculer d’un régime de l’« artisanat » à celui de l’« académie », deux concepts empruntés à Raymonde Moulin (1992). Pour stabiliser un tant soit peu les termes du sujet, on considérera, à la suite de Chapoulié (1973 : 92–93) la profession comme un type idéal cumulant les caractéristiques suivantes :

1. « une compétence techniquement et scientifiquement fondée » ;
2. « l’acceptation et la mise en pratique d’un code éthique réglant l’exercice de l’activité professionnelle »
3. « une formation professionnelle longue dans des établissements spécialisés » ;
4. « un contrôle technique et éthique des activités exercées par l’ensemble des collègues considérés comme seuls compétents » ;
5. « un contrôle reconnu légalement et organisé en accord avec les autorités légales » ;

6. « une communauté réelle (souligné par lui) des membres partageant des “identités” et des “intérêts” spécifiques » ;
7. « une appartenance par les revenus conférant prestige et pouvoir aux fractions supérieures des couches moyennes »

Ces premiers éléments définitoires posés, comment aborder le champ professionnel des enseignants en conservatoire — si tant est qu’il existe, question sur laquelle nous reviendrons plus longuement ? Dans un premier temps, l’examen de la presse professionnelle pouvait constituer une source précieuse, pour deux raisons au moins. La première tient à la vérification de l’actualité de notre objet : les « TICE », l’« informatique musicale », le « numérique éducatif » constituent-ils un sujet de réflexion, voire de controverse dans le champ de l’enseignement musical ? Qu’en dit-on, ici, et dans les espaces de publication (réseaux sociaux, forums, sites internet) qui se positionnent souvent comme leurs successeurs ? L’espace éditorial (réduit) qui contribue à l’existence du champ professionnel de l’enseignement musical accorde-t-il une place quelconque à cet objet, et comment comprendre qu’il le fasse ou non ? Deuxième raison : peut-on délimiter des périodes d’apparition et de disparition de la technologie dans l’enseignement musical, et effectuer un travail, qui à un horizon que nous sommes loin d’avoir atteint ici, amorcerait une archéologie au sens où l’entend Michel Foucault (2001b : 736), c’est-à-dire comme analyse des faits de discours dans [...] l’archive », cette dernière étant entendue comme

« l’ensemble des conditions qui régissent, à un moment donné et dans une société donnée, l’apparition des énoncés, leur conservation, les liens qui sont établis entre eux, la manière dont on les groupe en ensembles statutaires, le rôle qu’ils exercent, le jeu des valeurs ou des sacralisations dont ils sont affectés, la façon dont ils sont investis dans des pratiques ou dans des conduites, les principes selon lesquels ils circulent, ils sont refoulés, ils sont oubliés, détruits ou réactivés. Bref, il s’agirait du discours dans le système de son institutionnalisation. » (*Ibid.*)

La tâche serait évidemment excessivement ambitieuse, et excéderait largement le cadre de ce travail, pour lequel nous nous en sommes tenu à délimiter un petit nombre d’espaces éditoriaux et à examiner, sans prétention à l’exhaustivité, les tables des matières de trois publications périodiques. Les deux premières relèvent de la presse professionnelle à proprement parler : il s’agit de *La Lettre du musicien*, une publication mensuelle qui accorde une large place au monde des conservatoires : outre les rubriques « pédagogie » et « conservatoires » figurant dans chaque numéro, elle diffuse notamment des offres d’emploi dans les conservatoires, édite un *Répertoire des conservatoires* qui fait figure d’annuaire de référence — le Service d’information de la mé-

diathèque de la Cité de la musique offre désormais un service concurrent en répertoriant les conservatoires et les écoles de musique — et une collection d'ouvrages de synthèse sur l'enseignement de quelques instruments, construits à partir des dossiers publiés dans la revue. Une deuxième revue, spécialisée dans les questions de pédagogie, *Marsyas*, a été systématiquement dépouillée. De 1987 à 1997, cette « Revue de pédagogie musicale et chorégraphique », publiée par l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique installé à la Cité de la musique, aujourd'hui disparu, mais qui a constitué l'un des principaux espaces de réflexion sur l'enseignement musical dans les années 1980-1990. La parution du dernier numéro, un hors-série destiné à célébrer les « 30 ans de l'enseignement musical », c'est-à-dire du *Plan de 10 ans pour l'enseignement de la musique* de Marcel Landowski, souvent présenté comme le moment fondateur de la politique musicale française, et particulièrement du réseau des conservatoires, coïncide avec la disparition de cet institut. Les publications de la collection « Enseigner la musique » éditée par le Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique (Cefedem) Rhône-Alpes et le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon (CNSMD) de Lyon, le premier de ces établissements étant souvent considéré comme une institution particulièrement innovante sur ce sujet, a été également dépouillée.

Dernier angle d'approche enfin, nous avons cherché à connaître les sujets sur lesquels les candidats au Diplôme d'État de professeur d'enseignement musical²⁷ ont produit le mémoire qui constitue l'un des éléments de leur évaluation. Les musiciens en formation dans les structures habilitées à délivrer ce diplôme doivent en effet produire un « travail personnel écrit (vingt-cinq pages au maximum) portant sur un sujet relatif à la pédagogie musicale »²⁸ qui permet de mesurer l'intérêt que peuvent porter des musiciens en voie de professionnalisation à l'objet qui nous occupe ici. Ce recensement n'a pas pu être effectué pour l'ensemble des institutions diplômantes, et nous nous sommes concentré sur les productions du Cefedem Rhône-Alpes, qui rend accessible en ligne ces travaux.

2 Entretiens ethnographiques

L'essentiel du travail d'observation mené pendant cette thèse repose sur une campagne de 31 entretiens²⁹ réalisés auprès de directeurs de conserva-

27. Voir pour une présentation des parcours de formation et de professionnalisation aux métiers de l'enseignement spécialisé de la musique.

28. Annexe V de l'arrêté du 5 mai 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme, publié au *Journal Officiel* n° 114 du 17 mai 2011.

29. On trouvera en annexe les transcriptions de plusieurs entretiens.

toires, d'enseignants, de développeurs d'outils et de médias numériques, et dans une bien moindre mesure, d'acteurs du commerce de logiciels musicaux. Nous faisons nôtre l'approche de l'entretien ethnographique illustrée par Stéphane Beaud (1996), qui inscrit fermement cette approche dans le cadre de l'observation, et la distingue fermement des campagnes d'entretiens « quantitatives » :

« Le risque que court ce type d'enquête est de produire des artefacts en faisant reposer le travail interprétatif sur des entretiens largement décontextualisés : ceux-ci sont utilisés comme des « bouts de preuves » alors même que les données essentielles de contrôle de l'entretien — notamment le rapport enquêteur/enquêté, les caractéristiques objectives détaillées de l'enquêté — ne sont pas toujours mentionnées ; le travail comparatif permet, certes, une montée en généralité mais sur une base qui reste largement fragile, en tout cas affaiblie. » (Beaud, 1996 : 232)

À l'inverse, mener — autant que possible — des entretiens *in situ*, c'est-à-dire dans les conservatoires, en profitant des invitations à parcourir l'établissement avec son directeur, ou dans les institutions de création musicale (l'Institut de recherche et coordination acoustique musique (Ircam) et l'Groupe de recherches musicales hébergé à l'INA (INA-GRM)), qui « soient enchâssés dans l'enquête de terrain (pris par son rythme, son ambiance) » (*Ibid.* : 234) participait à nos yeux du travail de terrain. De fait, la plupart des entretiens réalisés sur les lieux de l'enquête ont pu durer jusqu'à trois heures ; une telle liberté permettait de susciter des développements, en provoquant parfois même le récit d'anecdotes, dont la dimension triviale nous semble souvent négligée au profit d'une grille d'entretien trop calibrée. Ici encore, nous souscrivons pleinement à l'approche défendue par S. Beaud :

« l'anecdote autorise l'enquêté à évoquer des phénomènes au contenu profondément sociologique, sans crainte d'enfreindre la bienséance sociale, et donc à dire en toute simplicité, voire en toute ingénuité, des choses que la censure sociale ordinaire interdit. À ce titre l'anecdote est un formidable révélateur et analyseur de situations sociales et l'art de l'enquêteur est de savoir les susciter abondamment, au bon moment et dans le droit fil du discours de l'interviewé. » (*Ibid.* : 243)

Si l'on trouve ainsi dans les chapitres suivants des extraits d'entretien d'apparence tout à fait anecdotiques, ce n'est pas pour le seul attrait du petit fait marquant, mais parce que l'anecdote permet de situer plus précisément les pratiques exposées par l'interviewé dans leur contexte social et institutionnel.

Mais ce ne sont pas là les seules raisons pour lesquelles la réalisation d'entretiens nous a paru nécessaire. Dans la mesure où nous nous intéressons principalement à la circulation d'objets médiatiques, c'est-à-dire non seulement l'ensemble des outils auxquels l'acronyme « TIC(E) » fait référence mais aussi des discours sur ces mêmes objets, il nous semble utile de croiser l'analyse de discours avec le travail de terrain, sur lequel les lieux communs relevés et analysés dans le chapitre suivant sont également présents.

3 Approche socio-économique

Peut-on proposer une analyse socio-économique du secteur du numérique éducatif ? C'était l'un des objectifs que nous nous étions initialement fixé, avec l'ambitieux espoir de poser les premiers éléments d'analyse d'un domaine peu exploré jusqu'ici. Plus généralement, l'amont du travail artistique que constitue la formation n'a été que marginalement pris en compte dans la filière de la production musicale, et même dans les travaux qui se sont spécifiquement intéressés aux trajectoires des musiciens et des réseaux de diffusion (voir par exemple Menger, 1983 ; Coulangeon, 2004 ; Roueff, 2002). D'autres aspects du monde musical ont bien entendu été largement étudiés, et notamment dans le cadre de la théorie des industries culturelles et, par ailleurs, de travaux en sociologie économique (notamment Menger, 2009). Ce sont ainsi les modalités de mobilisation des musiciens dans une organisation industrielle, ou industrialisante qui ont été étudiées, depuis l'ouvrage fondateur de Huet *et al.* (1984) qui introduit le concept de « vivier » pour désigner l'une des stratégies emblématiques du modèle éditorial, permettant de circonscrire les effets d'incertitudes inhérentes aux industries culturelles. L'angle d'approche est ici celui du pôle éditorial, mais qu'en est-il des modalités de constitutions de cette « force de travail de réserve » (*Ibid.* : 134) ? Comment ces travailleurs sont-ils formés, ou comment se forment-ils ? Indépendamment des compétences artistiques dont on peut supposer qu'ils sont tous dotés, l'essor des médias numérisés, souvent présentés comme des moyens de mise en visibilité particulièrement efficaces, modifie-t-il les conditions d'accès à l'univers des « professionnels » ? C'est l'une des questions soulevées par Stéphane Costantini (2014), qui montre notamment, à propos des « musiques populaires » que les dispositifs de recommandation et d'auto-publication promus par de nouveaux entrants, issus notamment des industries de l'information et de la communication, tendent à reporter sur les artistes une part considérable du travail de promotion, et rendent leurs « compétences communicationnelles plus discriminantes [quant au succès des artistes] que les autres formes de compétences, et qu'elles deviennent les vecteurs majeurs de trajectoires de reconnaissance naissantes. » (*Ibid.* : 321–

322). Notre terrain diffère sensiblement de celui qu'étudie S. Costantini ; les modalités d'entrée dans le métier ne peuvent en effet être assimilées à celles qui prévalent dans le domaine des « musiques populaires », et les outils de publication y sont moins répandus.

Bien antérieurement, l'édition et de la production des « marchandises culturelles » (Flichy, 1991) ont été analysés comme des étapes centrales dans le processus de construction des filières des industries culturelles, caractéristiques du modèle socio-économique éponyme. La filière de l'édition phonographique a ainsi constitué l'un des terrains abordé sous l'angle du modèle éditorial, au sein duquel « les industriels (ou les producteurs) assurent une fonction centrale, étant placés à l'articulation des activités artistiques, techniques, financières, reproductrices [...] promotionnelles et commerciales. » (Miège, 2000 : 26–27) Les éditeurs n'y sont pas seulement des acteurs dominants la filière ; ils « interviennent à chaque étape, et notamment à l'étape de la conception des produits. » (*Ibid.*) L'édition de médias éducatifs ne coïncide pas strictement avec ce modèle, mais le poids de l'édition, prise cette fois au sens que lui donnent les acteurs (voir notamment Bert, 2004) justifie que l'on s'intéresse au rôle des éditeurs de partitions et de matériels pédagogiques, qui occupent bien une place centrale dans le monde de l'enseignement spécialisé de la musique. Dans notre perspective, il convenait donc d'identifier les acteurs de l'édition de médias informatisés, de leur distribution, et des moyens permettant leur utilisation, étant entendu que la fabrication de matériels — et la gestion des « tuyaux » — constituent depuis longtemps des aspects importants du domaine. Si le cœur de notre terrain se situe plutôt du côté des établissements d'enseignement spécialisé de la musique et de la relation qu'entretiennent manières d'enseigner et d'apprentissage avec les outils et les médias qu'exploitent apprenants et enseignants, la compréhension des conditions dans lesquelles chacun de ces acteurs pourraient voir leur activité connaître un changement majeur nous semblait très incomplète.

Plus précisément, il ne s'agissait donc pas tant de mesurer la taille d'un secteur, ou vérifier l'existence d'un marché du numérique éducatif — dont il est assez clair qu'il constitue, pour l'essentiel, un marché de niche. Mesurer la stabilité (ou son absence) des acteurs en présence, et connaître les acteurs d'un « monde », et les relations qu'ils entretiennent nous semblait en revanche beaucoup plus utile, dans un premier temps au moins. Dans un monde où l'on entend tantôt que tout change, tantôt au contraire que rien ne change, que pouvait-on observer du côté des acteurs industriels ? L'édition graphique, par exemple, occupait-elle toujours une place centrale dans le monde de l'édition d'outils éducatifs, ou au contraire, les possibilités offertes par les dispositifs d'auto-édition et d'auto-publication tendent-ils à réduire le contrôle qu'exercent les

éditeurs sur l'usage des produits éditoriaux dans l'enseignement en conservatoire ?

La problématique de l'industrialisation de la formation

Par ailleurs, le mouvement de technologisation de l'enseignement que l'on pouvait observer ici ou là pouvait-il être appréhendé comme l'une des composantes d'un mouvement plus général d'industrialisation de l'enseignement musical ? Sur cette question, qui sera développée dans le chapitre 4, la confrontation de deux hypothèses formulées voici quelque quinze ans nous semblent avoir gardé toute leur actualité, et l'enseignement musical pouvoir constituer un cas permettant d'apporter quelques éléments d'éclairage. Selon la première, l'industrialisation est le fruit d'un travail exogène, émanant de stratégies d'investissement mises en œuvre par des acteurs industriels, et selon les auteurs (voir notamment Lacroix *et al.*, 1992) qui penchent pour cette option, « sont alors tenues pour déterminantes les logiques de diversification et de valorisation du capital et leur capacité à trouver dans le champ de la formation des terrains (...) prometteurs » (Mœglin, 1998 : 30). À l'inverse, les tenants de la deuxième approche tendent à lire le procès d'industrialisation comme résultant des « conditions institutionnelles de fonctionnement et des stratégies [des] acteurs [de la formation], des filiations pédagogiques et principes philosophiques qui y prévalent ». (*op. cit.* : 28) Sur notre terrain, analyser conjointement les stratégies des acteurs et les évolutions institutionnelles de l'enseignement spécialisé de la musique devait permettre de préciser cet aspect.

Comment les appréhender ? Les données budgétaires pouvaient fournir de premiers éléments d'appréhension, tant sur le plan des conservatoires que des acteurs industriels. Concernant les établissements, nous avons systématiquement demandé, au cours des entretiens, de consulter le budget de l'établissement, nous ne l'avons jamais obtenu. Refus de communiquer des informations jugées sensibles, notamment lorsqu'il fallait préalablement obtenir l'aval des services municipaux, ou malhabileté dans la gestion budgétaire, il est difficile de savoir ce qui a finalement retenu les directeurs rencontrés de nous communiquer ces éléments, qui, quoi qu'il en soit, n'auraient à notre sens eu d'intérêt que s'ils nous avaient été expliqués. À cet égard, les éléments communiqués au cours des entretiens quant aux astuces nécessaires à l'obtention d'un équipement minimal, notamment informatique, nous ont été précieux.

Plusieurs éléments sont cependant accessibles en ligne, même s'ils ne permettent pas de brosser un tableau suffisamment rigoureux du fonctionnement budgétaire des établissements. Le DEPS a en effet mené une enquête annuelle sur le budget des conservatoires classés CRR et CRD par le ministère de la

Culture et de la communication, la dernière datant de 2005³⁰. Les éléments présentés dans cette enquête intéressent surtout pour l'évolution des financements attribués par les différents bailleurs des conservatoires, plus pour que le détail du budget, qui n'apparaît vraiment.

D'autre part, des éléments budgétaires sont parfois accessibles en ligne, notamment lorsque les établissements ont été transférés aux intercommunalités, qui publient souvent des rapports d'activités incluant un état des dépenses annuelles ; mais la situation est encore trop rare pour que l'on puisse repérer des régularités. Aussi avons-nous pris notre parti de ce défaut de documentation en recentrant l'enquête sur ce que l'observation et les entretiens apportaient.

Du côté des acteurs industriels, recueillir une documentation nous a posé plus de difficultés encore, pour plusieurs raisons. Premièrement, les demandes d'entretien auprès des contacts dont nous disposions ont été globalement infructueuses, soit parce que les demandes d'entretiens adressées aux contacts qui nous avaient été fournis notamment par des directeurs de conservatoires n'ont pas porté leurs fruits, soit parce que lorsque nous parvenions à entrer en relation avec eux, ils n'étaient pas en mesure de divulguer des informations plus précises que celles auxquelles les rapports financiers accessibles par ailleurs fournissaient déjà. Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur ces tentatives avortées ; signalons simplement ici que dans certaines filières — sinon dans l'ensemble du secteur — les acteurs industriels semblent cultiver une discrétion remarquable quant à leur positionnement dans le monde de l'éducation, voire plus généralement, quant à leur mode de fonctionnement. Il s'agit d'ailleurs là d'une situation bien connue d'auteurs qui travaillent de longue date sur ce terrain, et qui notent qu'un certain sens du secret est souvent cultivé. Ainsi, à propos de la répartition des droits perçus entre musiciens, éditeurs et autres intermédiaires, Jean-François Bert, bon connaisseur de ce secteur rappelait récemment que

« L'édition musicale n'aime pas faire parler d'elle. [...] Au niveau national, aucun éditeur n'a accepté de révéler son chiffre d'affaires. C'est paradoxalement la Sacem, dont nombre d'éditeurs stigmatisent l'opacité de fonctionnement, qui a accepté de nous fournir le chiffre le plus précis ». (Bert, 2004)

Malgré tout, une fréquentation prolongée du terrain permet d'accéder à des faits assez significatifs, et ce sont les observations et les entretiens qui nous ont apporté le plus d'éléments. Si les acteurs industriels restent peu accessibles par

30. Ces établissements étaient encore respectivement nommés « Conservatoires nationaux de région » et « Écoles nationales de musique » : Dietsch B., « Le budget 2005 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique », *Les notes statistiques du DEPS*, n° 23, 2007.

entretien, leur présence dans des salons où se tiennent des tables rondes, ou au sein de syndicats de branche ou d'associations professionnelles permet malgré tout d'appréhender, en partie au moins, leur positionnement. En parallèle au Salon de l'éducation, qui constitue un événement particulièrement médiatisé, se tient en effet en parallèle un salon spécialisé dans le numérique éducatif, *Educattec/Educatice*³¹. S'il est spécifiquement destiné aux acteurs de l'enseignement général, la présence de personnels et d'élus des collectivités territoriales, comme celle d'éditeurs qui produisent également des outils pour l'enseignement musical nous semblait justifier qu'une (petite) place soit accordée à l'enseignement musical. Il en est pourtant totalement absent, et lorsque nous avons interrogé sur leur stand des éditeurs d'outils musicaux, nous avons été renvoyé, au mieux, vers leurs auteurs et développeurs. Ce genre d'événement n'est cependant pas dénué d'intérêt, non seulement parce que l'absence du musical témoigne d'une certaine marginalisation de l'apprentissage musical, alors même que le développement de la « créativité » constitue l'un des mots d'ordre dans les mondes de l'éducation et de la culture depuis plusieurs années, mais surtout parce qu'ils permettent d'observer un condensé des thèmes et des domaines d'activité qui retiennent l'attention des uns (les industriels) et des autres (les acteurs publics).

Par ailleurs, les entretiens menés avec des éditeurs (à titre individuel ou au nom d'un opérateur public) permettent également de mesurer le caractère pour le moins ténu des relations qu'ils peuvent entretenir avec le monde de l'enseignement spécialisé de la musique, mais aussi les conditions qui rendent particulièrement délicates la production et la distribution d'outils numériques dans ce domaine. Les entretiens menés avec Christophe, développeur de logiciels d'analyse musicale, et Antoine, développeur d'une fresque musicologique montrent par exemple que l'établissement d'une relation marchande apparaît impossible en pratique, si bien qu'une option autre que la mise à disposition à titre gratuit de leur travail semble peu envisageable ; ils permettent également de préciser les trajectoires de ces développeurs, sur lesquelles nous reviendrons également dans le chapitre 3.

4 Vers un raisonnement hybride

À composer avec des approches différentes, voire divergentes, ne risque-t-on pas aussi de négliger ce que pourraient apporter des études certes moins extensives, mais peut-être mieux étayées par des méthodologies éprouvées ? N'aurait-il pas été préférable de mener des études sectorielles, de l'édition de

31. On pourra consulter le programme, un « bilan » et autres dossiers de presse sur le site de l'édition 2014 : <http://www.educatec-educatice.com/>.

logiciels éducatifs ou des de cours en ligne ? N'aurait-il pas davantage fallu mettre l'accent sur les usages des technologies par les enseignants, ou par les apprenants, et produire une monographie sur l'un de ces aspects ? En dépit de l'intérêt que pourrait présenter un tel ensemble de travaux et du manque d'études approfondies dans le monde des enseignements artistiques, ce n'est pas celle que nous avons retenue ici. Sur le plan des usages d'abord, nous verrons (chapitre 3) qu'ils sont trop inconsistants pour que l'on puisse appréhender les outils et médias numériques sous l'angle de l'appropriation, et plus généralement, en s'attachant à dégager des régularités dans ce que leurs utilisateurs en font. Pour reprendre une formule qui a fait date, il nous serait impossible de dire « ce que les gens font aux médias » (Katz, 1959), tout autant d'ailleurs que « ce que les médias font aux gens ». Sur le plan des données nécessaires à la réalisation de monographies sectorielles ensuite, et comme nous l'avons signalé plus haut, il aurait été vain d'espérer produire un tableau raisonnablement fiable de l'une des filières, ni même des branches concernées. Aussi nous sommes-nous fondé sur des analyses ponctuelles, qui ne sont pas toutes à placer sur le même plan.

La proposition que nous essayons de mettre ici en pratique n'est donc pas très éloignée de ce que Jean-Claude Passeron nomme « raisonnement sociologique » :

« C'est un style qui associe dans un argumentaire composite des méthodes d'inférence de nature logiquement hétérogène, inscrites dans des "univers du discours" non entièrement superposables, mais capables d'améliorer par cette association leurs forces probatoires au service d'une explication empirique. »
(Passeron, 2001 : 45)

Cette référence ne devrait pas laisser penser que nous aurions l'intention de faire œuvre sociologique ; nous retenons en revanche, à l'instar de ce que fait Passeron dans cet article — comme ailleurs — une acception large du sociologique, qui ne nous semble pas incompatible avec un travail inscrit dans le champ des sciences de l'information et de la communication, même si les deux ne se recouvrent pas entièrement. Les propositions de l'auteur valent d'ailleurs, selon lui, pour l'ensemble des sciences sociales et pour les « sciences historiques » dont elles font partie (*Ibid.* : 48). Cela ne règle pas le problème de l'articulation des composantes de ce « mixte argumentatif » (Passeron, 1991 : 165), même si elles entrent en écho avec les composantes de notre propre construction méthodologique. Comment, en effet, additionner des analyses sur corpus, qui ont vocation à relever des régularité avec des situations parfois uniques, comme celles qui constituent le cœur de nos analyses sur les outils et les médias éducatifs ? Cette question, qui soulève l'enjeu de la généralisation dans

les sciences non expérimentales, appelle deux remarques sur le statut que nous attribuons à ces mêmes singularités. Une première difficulté peut être levée en précisant que les cas étudiés ne sont pas des exemples qui viendraient illustrer une option théorique, un concept ou une hypothèse formulée en amont, suivant le principe du raisonnement déductif. Au contraire, ils constituent des « singularités » (Passeron, 2001) dans la mesure où ils apparaissent dissonants par rapport aux fonctionnements institués comme aux usages établis. C'est donc plutôt sur le modèle du raisonnement inductif que nous avons construit ces observables. Deuxièmement, les situations observées ne relèvent pas plus d'une photographie du social que du cadre de l'exemple ou de l'illustration : elles sont construites et mentionnées dans ces pages avec le souci de les inscrire dans un contexte particulier. En nous efforçant, dans la mesure du possible, de tenir compte de l'épaisseur socio-historique de ces situations, nous considérons en effet que l'on franchit un premier pas dans la construction de « cas » (*Ibid.*). Aussi les extraits du corpus figurant dans le corps du texte peuvent-ils paraître très développés ; c'est néanmoins l'une des conditions de restitution du contexte. L'approche par l'analyse du discours et l'approche par l'analyse de cas nous semblent à ce titre complémentaires : toutes deux s'attachent en effet à inscrire les phénomènes qu'elles étudient (même s'ils ne sont pas superposables) dans leur dimension sociale. Reste que cette démarche combinatoire reste encore expérimentale : nous ne prétendons évidemment pas mettre ici en œuvre une méthodologie incontestable, mais poser les jalons d'une construction hybride qui nous semble être la seule à même de rendre compte d'un terrain complexe.

Chapitre 2

Discours enchantés

Mars 2011 : prononçant un discours devant un auditoire d'Académiciens, le philosophe Michel Serres se livre à l'exercice de la sermocination en s'interrogeant sur la situation de l'enseignement à l'ère du numérique :

« Je répète. Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la toile, disponible, objectivé. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait. Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert. D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis. » (Michel Serres, « Petite Poucette : les nouveaux défis de l'éducation », discours à l'Académie française, 1er mars 2011, souligné par l'auteur)

Trois questions (« Que transmettre ? », « transmettre à tous ? », « comment [...] transmettre ? ») et leurs réponses lapidaires déclinent trois motifs récurrents dans les propos contemporains qui interrogent la situation de l'enseignement à l'ère du numérique : l'ubiquité du savoir sur internet, sa large accessibilité et la rapidité avec laquelle chacun pourrait désormais trouver l'information recherchée. La figure de « Petite Poucette », personnification des jeunes publics caractérisés leur habileté dans la manipulation des dispositifs numériques révèle en creux le malaise des institutions culturelles, qui perdraient leur mainmise sur un savoir désormais également réparti entre apprenants et enseignants :

« Nous vivons dans un espace métrique, dis-je, référé à des centres, à des concentrations. Une école, une classe, un campus, un amphi, voilà des concentrations de personnes, étudiants et professeurs, de livres, en bibliothèques, très grande dit-on parfois, d'instruments dans les laboratoires... ce savoir, ces ré-

férences, ces livres, ces dictionnaires. . . les voilà distribués partout et, en particulier, chez vous ; mieux, en tous les lieux où vous vous déplacez ; de là étant, vous pouvez toucher vos collègues, vos élèves, où qu'ils passent ; ils vous répondent aisément. » (Michel Serres, « Petite Poucette : les nouveaux défis de l'éducation », discours à l'Académie française, 1er mars 2011)

Les productions de l'esprit comme les outils qui permettent d'en créer de nouvelles apparaissent ainsi libérés des institutions qui avaient pour mission de les conserver et de les rendre accessibles : la relation que l'on entretient avec elles ferait l'économie des médiateurs qui en autorisaient l'usage. La distinction entre enseignants et apprenants n'aurait peut-être même plus lieu d'être : chacun serait constamment en situation d'apprentissage, enfant comme adulte, et surtout, les institutions éducatives et culturelles n'auraient plus d'utilité, dépossédées qu'elles seraient de leur fonction médiatrice.

Août 2009 : le premier ministre charge un député-maire qui a doté sa ville d'équipements numériques récents d'une « mission de réflexion et de propositions pour la promotion des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire » (Rapport Fourgous 1, 2010 : 3). Le rapport, remis en février 2010, comporte un préambule qui brosse un tableau enthousiaste de ce qu'apportent les technologies numériques pour mieux souligner l'écart entre leurs potentialités et leur usage limité en milieu scolaire. Le fragment suivant porte plus particulièrement sur l'accès « direct » aux « informations » :

« Nous accédons à toutes les informations que nous voulons, quand nous le voulons et où nous le souhaitons ; nous pouvons même visionner la planète Terre et l'espace, avec une très bonne résolution, sous forme de cartes 3D. Les intermédiaires disparaissant peu à peu, nous accédons directement aux créateurs de biens et de services. La transparence et la réactivité sont devenues des règles de base. » (Rapport Fourgous 1, 2010 : 18–19)

Il n'est plus tant question ici d'accès à des savoirs construits que de mise en relation des « créateurs » et des utilisateurs de données en tous genres. La « transparence » et la « réactivité » font écho à l'objectivation des savoirs et à la rapidité d'accès évoquées par Michel Serres ; un pas supplémentaire est néanmoins franchi puisque nous sommes censés pouvoir accéder à des données brutes, à des images saisies automatiquement : les satellites ne communiquent pas des savoirs. Ce sont ainsi toutes les formes d'intermédiation, de l'éditorialisation des données à leur distribution qui sont rejetées dans un passé caractérisé par les « barrières » et les « freins » qui limiteraient le projet universaliste d'accès à la connaissance. La désintermédiation constitue un aspects largement discuté

dans les discours et les travaux académiques sur les conséquences de la numérisation des médias ; nous lui accordons à ce titre une place spécifique (voir section 2.9).

Novembre 2006 : à la suite d'une série de rapports commandés par le ministère de l'Éducation nationale sur le déploiement des « TIC » dans les établissements scolaires, huit producteurs de biens et de services numériques associés à l'agence de presse AEF éditent un argumentaire destiné aux cadres de l'Éducation nationale, intitulé *Manifeste pour la réussite à l'école*. Ce document comporte une série de conseils aux acquéreurs, tant en matière de choix des matériels (ordinateurs, tableaux numériques interactifs, classes mobiles, parmi d'autres) que de financements de plans d'équipement ; surtout, il expose une série d'arguments destinés à convaincre les autorités de tutelle de la nécessité d'équiper les établissements en outils numériques. La cause est d'ailleurs censée être entendue :

« Les élèves utilisent [les technologies de l'information et de la communication] au quotidien chez eux, mais encore trop rarement au cours de leur scolarité. L'importance des technologies n'est pourtant plus à démontrer ! » (*Manifeste pour la réussite à l'école*, 2006 : 1)

Présenter les publics de l'enseignement comme familiers des technologies numériques, ou pour reprendre une expression du consultant Marc Prensky (2001a et 2001b) qui a fait florès, des « *digital natives* » est un motif que les propos de Michel Serres cités plus haut exploitent déjà. Plus remarquable en revanche, la structure de l'argument, qui juxtapose le constat d'un écart entre l'usage des technologies « à domicile » et dans la « scolarité » et l'expression de l'indignation vis-à-vis d'un monde, celui de l'enseignement, qui serait réfractaire à en exploiter les ressources. Une telle situation de décalage — souvent présentée sous l'angle du retard, nous y reviendrons (*cf.* section 4) — appelle des mesures urgentes, et nombreux sont les rapports et documents institutionnels qui militent en faveur d'une action rapide, d'un rattrapage des politiques mises en œuvre dans les pays comparables. C'est en effet souvent la comparaison et le *benchmarking* qui justifient les discours alarmistes, dans le domaine des politiques éducatives en particulier, comme en attestent les réactions provoquées par les évaluations du programme PISA conduites par l'OCDE.

Comparer les politiques éducatives et s'inquiéter d'un hiatus entre le monde de l'enseignement et les mutations de la société dans son ensemble ne sont cependant pas l'apanage des productions discursives des institutions internationales. Ainsi, lors d'une journée de formation destinée à l'ensemble de l'équipe enseignante d'un conservatoire, l'un des intervenants, voyant l'inquiétude de

l'auditoire monter après qu'il a dessiné un tableau assez sombre de l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, revient sur ses propos dans un premier temps, puis les achève ainsi :

« ce que je voulais juste dire, c'est que si on se met pas dans le mouvement, c'est le monde autour qui bouge, et pour le coup, on va rester sur le bord de la route... [...] » (Obs. 3, Form. 1).

Le « mouvement » dont il est ici question dépasse largement le cadre des technologies numériques auxquelles la journée était consacrée : il fait plutôt référence aux initiatives que devraient développer les acteurs des enseignements artistiques pour justifier leur existence auprès de leurs tutelles, dans une période de restrictions budgétaires. Dans cette perspective, le déploiement du numérique dans l'ensemble des pratiques musicales, qu'elles relèvent de la création, de l'enseignement ou de la mise en visibilité des projets artistiques, est ici également comme un enjeu incontournable. Si la situation de l'enseignement musical peut sembler particulièrement urgente — le risque de « rester au bord de la route » mérite aussi d'être pris au sérieux —, c'est peut-être parce que l'opposition entre apprentissage formel et apprentissage informel est ici plus problématique qu'ailleurs. Fréquenter un établissement scolaire n'a rien ici d'obligatoire, et le fait que les outils numériques puissent apparaître, aux yeux de certains acteurs, comme un concurrent supplémentaire des conservatoires ne fait que renforcer leur caractère accessoire.

Janvier 2012 : une mission de réflexion sur les « méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui », présidée par le violoniste et directeur d'une école de jazz Didier Lockwood, remet ses conclusions au ministre de la culture et de la communication. Au titre des « moyens et des ressources » à mettre en œuvre figure « l'outil numérique » : « Placer l'outil numérique au cœur des méthodes d'apprentissage de la musique paraît désormais indispensable. » (Rapport Lockwood, 2012 : 13) À la différence des autres préconisations du rapport, celle-ci ne s'appuie sur aucune référence précise à des expérimentations menées dans l'enseignement musical ; elle cite en revanche longuement la synthèse de l'enquête 2008 du DEPS sur les pratiques culturelles des Français, qui s'est particulièrement intéressée au développement de la création en amateur sur ordinateur. Le numérique semble désormais être devenu un passage obligé dans les discours sur la musique, et, comme souvent lorsqu'il s'agit d'expressions incantatoires, fait rarement l'objet d'une définition approfondie. De ce phénomène pourraient également témoigner les contributions à la concertation nationale sur l'« éducation artistique et culturelle » inaugurée le 21 novembre 2012 par le ministère de la Culture et de la communication. Parmi les 205 contributions rédigés par les acteurs de cet axe des politiques

culturelles, la fédération « Conservatoires de France » mentionne le numérique au titre des « ressources » qui devraient être exploitées afin de renforcer le partenariat entre les entités relevant du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture et de la communication. Ces deux locuteurs (le rapporteur et la fédération « Conservatoires de France ») ne sauraient être ramenés à un même positionnement vis-à-vis des orientations à attribuer à l'enseignement spécialisé de la musique, notamment parce qu'ils se sont assez vivement opposés à l'occasion de la mission de réflexion présidée par le premier, mais on constatera néanmoins que le « numérique » est aussi présenté comme un pont entre des univers cloisonnés : ici, deux institutions, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale dont le rapprochement constitue l'un des points d'achoppement des politiques culturelles et éducatives depuis plusieurs décennies, ailleurs, les « musiques populaires »¹ et la « musique savante ».

I Le rapport Fourgous, cas emblématique d'un sous-genre institutionnel

Avant d'entreprendre un parcours thématique des lieux communs constituant le répertoire des ressources mobilisables dans les discours sur le numérique éducatif, nous nous arrêterons sur le cas du premier rapport préparé par la mission parlementaire dirigée par le député Jean-Michel Fourgous, entre 2009 et 2010². S'il a été précédé et suivi d'autres travaux du même ordre, et notamment par un second rapport Fourgous (Rapport Fourgous, 2012) qui en reprend les principaux éléments, celui-ci présente la particularité de rassembler la grande majorité des lieux en circulation dans l'ensemble de notre corpus. Il ne s'agit ni d'un hasard ni d'une bizarrerie imputable à la personnalité de ses auteurs, mais plutôt d'une caractéristique inhérente aux discours institutionnels.

Ce rapport semble relever d'un sous-genre de rapport institutionnel : il s'inscrit en effet dans le modèle des revues de littérature sur l'apport du numérique éducatif, qui rendent compte de publications antérieures de nature parfois

1. À la suite de Simon Frith et Philippe Le Guern (Frith & Le Guern, 2007), nous utiliserons le syntagme « musiques populaires » pour désigner l'ensemble des répertoires qui n'entrent pas dans le champ des « musiques savantes », c'est-à-dire des musiques notées et transmises par l'usage de la partition. Nous réserverons le syntagme concurrent « musiques actuelles (amplifiées) » au domaine musical ainsi étiqueté par les institutions culturelles françaises, et pour lequel le Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles (IRMA) est le « pôle national de référence ».

2. *Réussir l'école numérique : rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique* 2010.

très hétérogènes (études quantitatives relevant parfois des publications scientifiques, parfois davantage des études d'opinion, rapports d'information, articles de vulgarisation scientifique) pour tenter de produire un état de l'art. Ces « reviews of research », particulièrement répandues dans le monde anglo-saxon au cours des décennies 1980 et 1990 ont fait l'objet d'une critique serrée de la part de Chaptal (2003 : 238–248), notamment pour leur tendance à oublier le « contexte », c'est-à-dire à comparer des données par trop hétérogènes sans tenir compte des changements d'outils et d'usages ni des disparités d'un terrain d'enquête à l'autre.

À ce stade, ce sont davantage les effets d'accumulation et de redondance qui retiennent notre attention. En effet, la multiplication des références constitue ici une forme privilégiée de légitimation des arguments développés : l'autorité de la mission de réflexion se construit au moins autant par l'abondance des notes de bas de page (le rapport en comporte 1141) que par la lettre de mission signée par le premier ministre qui l'a investie. Peuvent ainsi voisiner, comme dans les deux pages reproduites en annexe, la mention d'une publication scientifique en anglais (p.177, n. 660), un ouvrage de référence sur la pédagogie de l'erreur (p. 177, n. 662), une citation de Gaston Bachelard dont on devine, après avoir lu la note suivante (p.178, n. 664) qu'elle provient d'un extrait de son œuvre déjà exploité dans l'ouvrage de Jean-Pierre Astolfi cité auparavant. Dans certains cas, comme pour la note 668, une référence peut ne pas être suffisamment légitimante en soi, et il apparaît alors nécessaire de préciser l'ampleur du panel de l'enquête : ce ne sont pas moins de « 500 enseignants et [une] trentaine de responsables éducatifs et d'experts » qui ont été sollicités par l'observatoire du consortium « *European Schoolnet* ».

Deuxièmement, outre le fait qu'il offre une liste d'arguments en faveur du développement du numérique éducatif mais aussi des « freins » qui restreignent son usage, ce rapport procède de façon remarquablement redondante, en les exposant dans le corps du texte (partie I et II), dans son préambule, son introduction, sa conclusion, mais aussi en annexe, où figurent des synthèses de plusieurs études antérieures. L'effet de redondance et de « clôture » du discours se manifeste ainsi doublement : au sein du rapport lui-même, et dans le réseau de publications qu'il tisse, toutes reposant sur des injonctions convergentes. Il s'agit là d'une caractéristique inhérente à plusieurs sous-genres de discours institutionnels : ainsi, C. Oger (2003) a pu montrer qu'un ensemble de productions de cadrage de la communication militaire (« schémas pluriannuels de communication de la défense », « argumentaires » et « éléments de langage ») témoignaient d'un souci de « cohérence » et de « contrôle » qui ne laissait en pratique aucune place à la créativité des locuteurs autorisés à s'exprimer devant les médias. Les documents constituant notre corpus ne sont certes pas soumis

au même niveau de contrôle et de normativité ; il n'en reste pas moins que le retour d'arguments similaires, les citations récurrentes d'auteurs et d'experts, qui apparaissent de fait comme incontournables, contribue à la clôture du discours.

Le tableau suivant (2.1) offrira un aperçu plus explicite des principaux lieux exploités dans le rapport (colonne de gauche), mis en correspondance avec leur formulation (colonne de droite) dans le « Préambule ». La présentation qui en est ici faite, respectant l'ordre du texte plutôt qu'analytique³ permet d'observer un mouvement temporel récurrent dans les rapports du même sous-ensemble. Un premier temps, rétrospectif, signale un changement d'envergure (la ou les « révolutions numériques ») qui serait révolu, un second s'arrête sur des mutations en cours, mais dont les conséquences sont déjà effectives :

« Les intermédiaires disparaissant peu à peu, nous accédons directement aux créateurs de biens et de services. La transparence et la réactivité sont devenues des règles de base. » (p.19)

« Les modes collectifs « tous vers tous » (wiki) et « tous vers un » permettent à chaque citoyen de participer à la vie de la cité » (p.19)

Dans un troisième et dernier temps, le propos – au futur de l'indicatif – s'oriente hardiment vers une vision futurologique, et presque eschatologique : les problèmes du monde éducatif trouveront une solution dans la généralisation de l'usage du numérique.

Révolution numérique	« Deux révolutions, deux avancées technologiques primordiales ont en effet favorisé l'accès à l'information et ont induit des bouleversements économiques et sociétaux [...] : révolution Gutenberg [et] arrivée du web » (p. 18)
Civilisation du numérique	« Deux mots caractérisent la civilisation du numérique : facilité et complexité [...]. En quinze ans, le monde s'est totalement transformé et un nouveau monde est à créer. » (p. 19)

3. Nous renvoyons au paragraphe suivant pour une présentation de ce type.

Accès	« Deux révolutions, deux avancées technologiques primordiales ont en effet favorisé l'accès à l'information et ont induit des bouleversements économiques et sociétaux » (p. 18)
Transparence et désintermédiation	« Les intermédiaires disparaissant peu à peu, nous accédons directement aux créateurs de biens et de services. La transparence et la réactivité sont devenues des règles de base. » (p. 19)
Intelligence collective	« Les modes collectifs « tous vers tous » (wiki) et « tous vers un » permettent à chaque citoyen de participer à la vie de la cité » (p. 19)
Réalité augmentée et cybernétique	« L'ère de l'information laissera la place à l'ère de l'interactivité puis à celle de l'inter-créativité : le “web symbiotique” ou web 4.0, comme le nommait Joël de Rosnay dès 2008, nous permettra de faire fusionner mobilité, web, virtuel et réel. » (p. 19–20) « “Nous devenons partie d'un tout organique, comme un neurone dans un cerveau, participant, chacun à sa place, à la constitution et au fonctionnement d'un être plus grand.” » (p. 21)
Enseignant–guide	« ils vont devenir des « guides », des « metteurs en scène », des « ingénieurs pédagogiques », des « catalyseurs d'intelligence collective » [citations de J. de Rosnay] (p. 21)

Enseignement hors les murs	« La classe ne se fera plus seulement dans un même lieu, au même moment, le temps extrascolaire pénétrera le temps scolaire et la relation enseignant-apprenant en sera renforcée. Les élèves auront accès au cours de n'importe où et pourront communiquer en temps réel avec leur enseignant, qu'ils soient dans la classe, dans le parc ou à leur domicile. » (p. 21)
Autonomie	« L'élève apprendra l'autonomie et développera sa propre estime » (p.21)
Accélération	« Tout s'accélère à une vitesse exponentielle. » (p. 22)

TABLE 2.1 – Table des lieux communs, préambule du rapport Fourgous

II Jalons d'un grand projet : lieux communs du numérique

Les discours sur les « TIC » et à plus forte raison encore, sur le « numérique » sont très souvent empreints d'une coloration très positive — même si les discours critiques sur la technique sont probablement tout aussi prégnants — à tel point qu'on a pu parler à leur propos de « discours enchantés » (Bouquillion, 2013). Les constituants de ces discours peuvent de fait sembler bien connus, mais peu de travaux ont été entrepris sinon pour reconstituer un corps de doctrine, ce qui reviendrait à donner plus de cohérence à cet ensemble qu'il n'en a, mais du moins un répertoire organisé. C'est à cet objectif que nous nous attachons ici, en partant du corpus lui-même pour discuter, dans un second temps, le statut que l'on peut attribuer à ces « lieux »⁴.

4. Ce concept, emprunté au domaine conceptuel de la rhétorique et aux travaux sur l'argumentation dans le discours est discuté plus bas, dans les sections III et V.

1 Le numérique comme promesse

Dans notre corpus, l'apport des technologies dans leur ensemble est souvent annoncé pour un avenir proche. Entre les exemples d'expérimentations qui auraient vocation à se généraliser et les prédictions presque eschatologiques (voir *supra*), ce sont toujours les promesses d'un avenir meilleur qui se dessinent :

« Les TIC sont porteuses de promesses dans tous les domaines. Leur vertu est de mettre de la rapidité dans ce qui est lent, de la fluidité dans ce qui est lourd, de l'ouverture dans ce qui est fermé. » (Plan RE/SO, 2002 : 2)

Ici, le négatif est systématiquement inversé en positif, tous les obstacles à la fluidité des échanges étant estompés. Tous les éléments de notre corpus n'en restent cependant pas à ce niveau de généralité, et c'est par une analyse de détail des principaux lieux communs que l'on pourra en restituer la cohérence et les effets d'écho.

2 Tous musiciens avec le numérique ?

Composer avec les spécificités de ses publics, et plus généralement, s'adapter à son auditoire n'est pas une idée neuve en éducation. Dès la préface de *L'Émile*, Rousseau invite son lecteur pédagogue à mieux connaître l'enfant qu'il éduque : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves » dit-il, « car très-assurément, vous ne les connaissez point » ; et, quelques lignes après, passant des spécificités de l'âge à celles des nations et des conditions sociales :

« telle éducation peut être praticable en Suisse & ne l'être pas en France ; telle autre peut l'être chez les Bourgeois, & telle autre parmi les Grands. La facilité plus ou moins grande de l'exécution dépend de mille circonstances, qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou à tel pays, à telle ou à telle condition. » (Rousseau, 1782).

En revanche, plus nouvelle est l'idée que l'une des caractéristiques fondamentales des jeunes publics des établissements éducatifs et culturels résiderait dans leur relation au numérique, et plus particulièrement aux écrans et à l'exploration d'Internet. Du côté des équipements dont les missions relèvent de la médiation patrimoniale (musées, scènes théâtrales et musicales qui diffusent des œuvres du « répertoire » et de création), le développement de fonctions dédiées aux relations avec les publics – ou de « développement des publics » – témoigne d'une forme d'inquiétude vis-à-vis de la distance qui s'accroîtrait entre leurs publics et leurs missions. Du côté des établissements d'enseigne-

ment, les craintes sont probablement plus vives encore, tant dans le champ de l'enseignement spécialisé que dans celui de l'enseignement général. Aussi l'idée que pour retenir l'attention de cette « nouvelle génération » et pour leur offrir des outils éducatifs adaptés à leurs manières d'apprendre, il faudrait en passer par l'utilisation d'outils numériques est-elle largement répandue.

2.1 « Génération Y » et « *Digital Natives* »

Dans les mondes de l'enseignement, l'idée que les apprenants auraient fondamentalement changé, et qu'en conséquence, il serait nécessaire de construire des lieux d'enseignement (qui ressemblent le moins possible à la classe), des outils spécifiques (qui se rapprochent le plus possible des appareils que manipule quotidiennement la génération concernée), et des manières d'enseigner (qui en appellent aux usages qu'elle développe et que l'on croit connaître par l'observation ordinaire) constitue probablement l'un des *lieux communs* les plus répandus. Les articles sur la « génération Y », souvent dans des publications consacrées au management⁵, ainsi nommée par référence à la « génération X » qui l'aurait précédée et qui semblent en posséder déjà un certain nombre de caractéristiques, ne manquent pas. Parmi ces derniers, et surtout dans les ouvrages qui s'intéressent à l'enseignement et à la formation, ceux de Marc Prensky (2006 ; 2010) occupent une place de choix, tout comme les documents accessibles sur son site personnel⁶.

Les caractéristiques de cette génération, souvent passées sous silence, figurent néanmoins dans les propos de Prensky sous forme de doublets oppositionnels. Le tableau suivant (Prensky, 2007) en offre une présentation devenue canonique :

Génération Y	Génération X
Twitch speed	conventional speed
Parallel processing	linear processing
Graphics first	text first
Random access	step-by-step
Connected	standalone
Active	passive

5. Plusieurs revues de management et magazines de sciences sociales ont ainsi publié des articles ou des dossiers sur ce sujet : une rapide recherche sur le portail de revues *Cairn* avec la requête « Génération Y » en août 2013 fait figurer les publications suivantes en tête des résultats, classés par fréquence décroissante d'emploi de l'expression : *Management & Avenir*, *L'Expansion Management Review*, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *Gestion*.

6. <http://marcprensky.com/>

Play	work
Payoff	patience
Fantasy	reality
Technology-as-friend	technology-as-foe

TABLE 2.2 – Générations Y et X chez M. Prensky

En analyste critique des présupposés de cette notion, Neil Selwyn (2009) montre qu'elle repose sur traits particulièrement valorisés dans les discours sur l'employabilité : les « *Digital Natives* » seraient plus performants, dotés d'un esprit critique plus aiguisé que leurs aînés, plus créatifs enfin.

Mais notre propos nous amène ici davantage à nous arrêter sur des rapports et des éléments de discours recueillis en entretien : quelque grande que soit l'influence de ce genre de discours d'expertise, la force argumentative d'un lieu comme celui de la « génération Y » tient aussi à ce qu'il peut se passer de référence légitimante à une source identifiable. Les exemples qui suivent permettront ainsi de distinguer deux types de mention de ce lieu : le rapport Fourgous (2010), dont la première page consacrée à cette notion est reproduite *infra*, offre ainsi à l'analyse un document particulièrement riche en références, en datant l'origine de l'expression « *digital native* » (note 472) et en précisant les contours de cette « nouvelle génération » à partir de résultats d'enquêtes. La qualité d'expertise de la source y est d'ailleurs particulièrement soulignée : de Marc Prensky, la note indique qu'il cumule plusieurs positions clés dans le champ de l'innovation intellectuelle, technique et pédagogique : « chercheur, consultant et concepteur de jeux vidéo » ; et deux pages plus loin, les auteurs rappellent qu'il est un « spécialiste américain des TICE » (*op. cit.*, 137).

À l'inverse, dans des situations de communication moins routinisées que ne le sont les rapports institutionnels, la proximité entre jeune génération et outils numériques semble posséder une telle force d'évidence qu'elle n'exige aucune forme de justification ; en entretien, Catherine, responsable d'une agence régionale de formation et de conseil en musique et danse explique ainsi l'intérêt qu'elle accorde aux « TICE » :

« On voit bien que... il suffit de se promener dans la rue, de voir les gens... les jeunes, des jeunes qui sont tout petits... donc on voit bien qu'il y a une révolution... une révolution, c'est tout... la révolution du numérique... » (Entretien : Catherine).

Le référent semble ici totalement transparent : il n'est pas besoin de préciser de quels outils ou de quels usages il est question et à ce moment précis, nous

n'avons pas même pensé à demander à Catherine de développer son propos : ce sont les « jeunes » qui les incarnent de façon métonymique.

Si le référent est censé relever d'une connaissance partagée dans la société française contemporaine, les deux expressions qui les désignent le plus souvent font, elles, l'objet de formes de mises à distance qui relèvent de ce que J. Authier-Revuz (1984) nomme « hétérogénéité montrée » : utilisation de guillemets à l'écrit, « gloses » indiquant une non-coïncidence entre le discours du locuteur et un discours autre. À l'écrit comme à l'oral, la relation entre les sources énonciatives reste souvent difficile à interpréter : dans le passage suivant, le locuteur, un responsable de la division « Éducation » d'Apple, s'adressant à un public regroupant des professeurs d'éducation musicale dans l'Éducation nationale, des professeurs de l'enseignement spécialisé et des responsables d'enseignements artistiques dans les collectivités territoriales, transpose en français l'expression « *digital natives* », en soulignant le fait qu'il s'agit d'une étiquette répandue mais dont la source (« on ») reste indéterminée. La présence d'un segment hétérogène antérieur, plus trivial (« les djeuns ») justifie peut-être ce recours à une catégorie qui peut paraître plus savante, quand bien même elle constitue plutôt une prénotion.

« on a aujourd'hui à travailler avec les jeunes, ou ce qu'on appelle les "djeuns" : c'est les élèves et les étudiants, qui adoptent, eux, une attitude vis-à-vis des technologies, qui est beaucoup plus naturelle que celle qu'on pourrait avoir nous, qui ne sommes pas forcément des "natifs" comme on dit, de technologies. »
(Observation : Apple)

Pour trouver une définition plus substantielle de la « génération Y » dans notre corpus, il faut se tourner vers les rapports, qui ne peuvent faire totalement l'économie d'un état de la question. Alors que les travaux sociologiques s'en tiennent généralement à une définition minimaliste, essentiellement fondée sur la concomitance entre les premiers développements de l'Internet et l'âge adolescent, soit la génération née dans les années 1980–1990 (Dagnaud, 2011 : 7), les rapports et les écrits d'experts déclinent souvent une liste de caractéristiques mêlant aspects psychosociaux et cognitifs. Le rapport Fourgous (2010) en propose ainsi la définition suivante, en s'appuyant, une fois de plus, sur les travaux de Marc Prensky :

« Les particularités de cette génération ont été résumées par plusieurs articles américains, dont Marc Prensky, spécialiste américain des TICE : Les technologies font partie intégrante de leur vie.

— Ils sont impatients, attendent une rétroaction immédiate et sont capables de s'adapter à de fréquents changements de rythme.

- Ils sont multi-tâches : 67,5% des 11-20 ans déclarent utiliser régulièrement plusieurs médias en même temps.
 - L'image a pour eux le rôle principal, le texte n'arrivant que dans un second temps, comme complément.
 - Ils considèrent l'apprentissage comme un processus continu.
 - Travailler dans des communautés virtuelles leur semble naturel et la navigation entre le monde réel et le monde fantastique aisée.
 - Les communications plurielles synchrones ou asynchrones font partie de leurs habitudes.
 - Ils sont efficaces, s'adaptent facilement.
 - Ils sont tolérants, ouverts sur les autres cultures.
- (Rapport Fourgous (2010), 2010 : 137)

Si la présentation de ces propriétés sous la forme d'une liste qui se veut exhaustive est certainement pour beaucoup dans leur caractère assertif, on est cependant frappé par leur tendance essentialisante, particulièrement marquée dans les textes de M. Prensky, mais aussi dans les discours promotionnels des fabricants de matériels et de logiciels. Sans que l'on sache si ces caractéristiques sont innées ou acquises par imprégnation dans un environnement où le numérique semble avoir pris une importance capitale, les « *digital natives* » sont en effet présentés comme intrinsèquement « multi-tâches », c'est-à-dire aptes à mener plusieurs activités de front. Il s'agirait en outre d'une génération « numérisée » (*op. cit.*, 135), qui trouverait place dans un « écosystème » numérique.

À partir des résultats d'enquêtes quantitatives sur l'équipement et l'usage des appareils électroniques et des réseaux socio-numériques, ou, comme le signale Neil Selwyn (2009), à partir d'anecdotes et d'observations ponctuelles, on infère ainsi des caractéristiques qui seraient partagées par une génération tout entière. Ce biais essentialisant est-il spécifique au *lieu* de la « génération Y » ? Il semble qu'il s'agisse plutôt d'une caractéristique commune aux travaux qui abordent les mutations sociales au prisme des changements de générations. Il en va ainsi dans l'ouvrage souvent cité de N. Howe et W. Strauss (1991), qui s'attache à sérier les générations américaines, passées, actives, et futures, depuis les « puritains » des origines jusqu'aux « *millennials* », qui correspondent pour l'essentiel aux caractéristiques principales de la « génération Y ». Dans une perspective plus proche de notre terrain, plusieurs travaux se réclament également d'une « approche générationnelle », généralement en appui à une réflexion prospectiviste sur l'avenir des industries culturelles. Dans une note publiée dans la série « Culture Prospective » des travaux du DEPS, Olivier Donnat et Florence Lévy (2007) s'appuient sur un modèle développé par le

BIPE⁷, un cabinet de conseil en prospective socio-économique, pour dégager de grandes tendances dans l'évolution des pratiques culturelles.

Cette génération ne se distingue pas seulement par sa « nouveauté » ; elle est aussi présentée comme une génération de rupture avec celles qui l'ont précédée et auxquelles sont censés appartenir locuteurs et interlocuteurs dans les discours produits sur ce sujet. Plus précisément, l'idée de « rupture générationnelle » figure dans des contextes où le rapport des sujets aux savoirs et aux médias apparaît comme radicalement différent chez les enseignés d'une part, et les enseignants d'autre part. Le rapport Assouline (2008), qui porte précisément sur l'« éducation aux médias » soutient ainsi l'existence d'un tel phénomène :

« Il existe une **rupture générationnelle** dans la manière dont l'information est perçue, intégrée et restituée : les jeunes aspirent désormais à une compréhension du monde transversale, instantanée et accumulative, rompant ainsi avec notre logique d'apprentissage plus verticale. » (Rapport Assouline, 2008 : 46)

Puisque les manières d'apprendre auraient ainsi changé, il serait donc nécessaire de modifier symétriquement les manières d'enseigner. Dans la mesure où les documents constitutifs de notre corpus restent généralement assez évasis sur les approches pédagogiques qui devraient être mises en œuvre, il s'agit plutôt d'en appeler à l'utilisation d'outils et de médias éducatifs renouvelés. Ce sont ainsi les outils avec lesquels les apprenants sont « familiers » qui devraient permettre aux enseignants de se faire mieux entendre :

« l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication [...] est un point essentiel, particulièrement pour les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, les “décrocheurs”, qui peuvent bénéficier d'un rythme d'apprentissage personnalisé, et qui trouvent à travers le numérique un **environnement de travail familier** et particulièrement motivant. » (L. Chatel, Remerciements adressé à J.-M. Fourgous, 2010)

Dans le monde de l'enseignement musical, les compétences des apprenants dans la manipulation des outils numériques, qui relèvent alors souvent des outils de traitement du son, sont plus remarquables : il revient cette fois à l'enseignant non plus tant à se familiariser avec des outils usuels mais à s'initier à la manipulation d'outils professionnels ou quasi professionnels. Pour les professeurs de formation musicale, il convient ainsi de se former aux outils d'aide à la composition (MAO) :

7. www.bipe.fr

« Il serait temps que les professeurs de formation musicale s'approprient les nouveaux moyens technologiques de diffusion, d'enregistrement et de prise de son, d'écriture et de composition, d'édition que manipulent souvent nos élèves. » (Forlacroix, 2009 : 4)

Au-delà de la différence radicale entre générations, la thèse de la « rupture générationnelle » suppose un renversement de perspective, comme on pourra le constater à propos d'autres *lieux* du numérique éducatif. L'autorité de l'enseignant repose – en partie – sur sa maîtrise des outils éducatifs dont le livre reste le parangon, même si d'autres médias ont trouvé leur légitimité dans l'institution, auxquels il familiarise progressivement l'apprenant. Le livre, comme d'autres outils et médias éducatifs sur lesquels nous ne nous appesantirons pas, est ainsi à la fois outil de médiation entre savoirs et individus et objet de la médiation pédagogique, l'élève devant être initié à leur usage. À l'inverse, les discours qui enjoignent les enseignants à s'emparer des outils « familiers » des élèves soutiennent que le défaut de maîtrise de l'outil ne se situe plus du côté des apprenants, mais bien des enseignants : il revient donc à ces derniers de se familiariser à leur tour avec les outils qui font partie de l'environnement quotidien de la « génération Y ». C'est justement à ce renversement de perspective que fait référence la distinction posée par Marc Prensky (2001a ; 2001b) entre « *digital natives* » et « *digital immigrants* », dont la thèse est résumée sous cette forme lapidaire :

« Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach. [...] And [...] we need to reconsider both our methodology and our content. ⁸ » (Prensky, 2001a : 1).

L'outil éducatif permettant le mieux cette bascule vers un avenir tout entier marqué par le « numérique » et les « technologies » (« “Future” content is [...] digital and technological. » (*op. cit.*, 4) serait le jeu vidéo, sérieux ou non, dans la mesure où il associe la presque totalité des traits définitoires de la « génération Y », tels qu'ils sont exposés dans le rapport Fourgous (2010) (voir *supra*).

« Nous sommes en train d'assister à l'émergence d'un nouveau type d'êtres humains. Complètement à l'aise dans le cyberspace, où ils passent une partie de leur vie, connaissant parfaitement le fonctionnement de l'économie en réseau, plus intéressés par l'accumulation d'expériences excitantes et distrayantes que par l'accumulation d'objets, capables d'interagir simultanément dans des uni-

8. « Nos étudiants ont radicalement changé. Les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus ceux pour lesquels notre système éducatif a été conçu. [...] Il nous faut donc changer notre méthode et nos contenus. »

vers parallèles, prêts à changer de personnalité pour s'adapter à de nouvelles réalités — authentiques ou simulées —, ces hommes et ces femmes de type nouveau ne ressemblent guère à leurs parents et leurs ancêtres bourgeois de l'ère industrielle. [...] Ils vivent dans un monde de spots de sept secondes, sont accoutumés à avoir accès quasi instantanément à toutes sortes d'informations, n'ont pas une très grande capacité de concentration et se montrent plus spontanés et moins réfléchis que les générations précédentes. Ils conçoivent leur activité professionnelle comme un jeu et préfèrent être perçus comme des créateurs plutôt que comme de bons travailleurs. [...] Ils se fient plus à l'émotion qu'à l'analyse. [...] Ils sont constamment en train de recréer leur propre identité et d'expérimenter de nouveaux styles de vie à chaque étape de cette existence. Ces hommes et ces femmes protéiformes [...] ont une mentalité expérimentale et courent après l'innovation. Dans leur univers marqué par le rythme effréné du changement, coutumes, conventions et tradition n'ont pratiquement pas leur place. » (Rifkin, 2000 : 241–242)

2.2 Retrouver le goût de l'apprentissage

Réduire l'écart entre générations ne semble pas toujours nécessiter un effort particulier : souvent, outils et médias numériques sont supposés posséder des qualités intrinsèquement stimulantes et ludiques. On n'abordera pas ici les discours qui accompagnent les outils fondés sur l'apprentissage par le jeu, dont les « jeux sérieux » sont l'un des avatars les plus récents, mais plutôt ceux qui posent comme acquis le caractère d'emblée attractif des outils et des médias numériques. Que l'outil soit utilisé dans une situation d'enseignement présentielle ou dans un contexte d'autoformation, il est dans notre corpus présenté comme plus ludique que les autres. Le directeur pédagogique d'une école privée spécialisée dans les « musiques actuelles » explique ainsi que la plateforme d'autoformation au solfège et à la théorie musicale utilisée dans son établissement, et à distance pour les élèves les plus investis dans leur apprentissage des langages musicaux est « plus ludique qu'un bouquin » (Entretien : Luc). Celle-ci ne présente pourtant que peu des caractéristiques habituellement associées à l'univers du jeu, puisque son fonctionnement relève davantage d'un exercice, c'est-à-dire d'une forme d'apprentissage procédural où l'étudiant valide successivement des niveaux de compétence, que de l'immersion dans un univers fictionnel⁹.

De ce caractère intrinsèquement ludique de l'outil témoignent mieux encore ces propos d'un directeur de conservatoire, lorsqu'il en fait une caractéristique partagée par les outils les plus courants de l'informatique de bureautique :

9. Il s'agit là, bien sûr, d'une approche très sommaire de la notion de *jeu*, et nous reviendrons ultérieurement sur la part ludique des dispositifs numériques étudiés.

« C'est aussi l'intérêt d'être un petit peu ludique, parce que je pense qu'aujourd'hui, ceux qui utilisent, que ce soient les profs, les élèves : des outils de MAO, que ce soit nous : des progiciels de gestion ou d'autres logiciels — on marche avec *Outlook* aussi, on est tous avec des calendriers partagés sur *Outlook*, messagerie, etc. ; je crois que je nous verrais vraiment mal — moi le premier, et je pense que mes collègues aussi, je les verrais mal — revenir avec leur stylo, leur cahier... » (Entretien : Sylvain)

Des logiciels dédiés à la pratique musicale (les « outils de MAO ») à « *Outlook* », des élèves aux enseignants, chaque utilisateur est censé trouver plus d'attrait aux outils informatiques qu'à ceux qui l'ont précédé. Plus précisément, les outils informatiques permettraient d'effectuer des tâches trop rébarbatives autrefois pour être menées à leur terme. L'écart entre l'ancien et le nouveau repose en effet le plus souvent sur un présupposé : ce qui n'était pas possible auparavant le devient, du seul fait que l'outil offre un environnement plus attractif. La rupture n'est donc pas seulement générationnelle, comme nous le signalions plus haut, elle affecte également l'ensemble des pratiques, et l'ensemble des acteurs de l'enseignement spécialisé, et surtout, constitue un remède à des problèmes récurrents.

Le lieu de l'attractivité des outils numériques figure en effet souvent en association avec celui de l'inefficacité des approches pédagogiques dites « traditionnelles ». Du fonctionnement des lieux, celui-ci illustre bien l'une des caractéristiques majeures : il s'appuie sur la structure du syllogisme, et s'appuie sur un présupposé plus ou moins explicite. Dans l'extrait suivant du rapport Curien et Muet sur la *société de l'information*, qui ne traite que marginalement des questions éducatives, l'« échec » des « méthodes plus traditionnelles » semble communément admise puisqu'il n'est pas nécessaire d'en préciser la nature ni les conditions. En revanche, l'efficacité du remède (le « multimédia » ou les « TICE ») fait l'objet d'une rapide justification : c'est bien le caractère « ludique » d'une part et l'exercice de la « créativité » des élèves qui les fonde.

« Le multimédia se prête particulièrement bien à l'éducation et, par son caractère ludique, il peut parfois réussir là où des méthodes plus traditionnelles ont échoué. Les TIC ouvrent surtout des possibilités très riches de travail sur les textes, sur les sons, ou sur les images ; elles peuvent ainsi contribuer à développer la créativité et favoriser l'expression des élèves. » (Rapport Curien, 2004 : 59)

L'échec pédagogique n'est presque jamais imputable à des difficultés d'ordre cognitif ou social, mais à des dispositions contrariées des apprenants et à un environnement présenté comme peu propice aux apprentissages. Ce sont en effet

les dispositifs d'enseignement dits « traditionnels », dont la « classe » ou le « cours » sont les métonymies les plus fréquemment utilisées en corpus, qui constituent des obstacles à l'apprentissage. Ici encore, l'effet d'évidence attaché aux outils et médias numériques est tel qu'il autorise une évocation particulièrement elliptique de leur apport. Ainsi, dans une brève allocution prononcée devant la délégation française au salon du *British Educational Training and Technology*, le 15 janvier 2010, le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel oppose frontalement deux manières d'apprendre en des termes qui présupposent que l'expérience a été vécue par l'ensemble de son auditoire :

« quand on voit une classe d'élèves de quatrième ou de troisième, quand on voit son degré d'attention face à un cours classique, et quand on voit tout d'un coup le recours au numérique, on comprend l'intérêt qu'il y a à recourir à de telles technologies. » (Chatel, Bett, 2010)

La différence entre les deux approches didactiques, ou du moins entre un cours faisant intervenir « le numérique » et un cours « classique » reposerait donc sur une attention plus marquée, un intérêt accru des apprenants dans le second cas. L'utilité du numérique éducatif reposerait donc sur l'absence d'un dispositif motivant pour les élèves, tandis que la relation pédagogique entre les apprentissages et les apprenants serait désormais marquée par une forme de réconciliation avec les savoirs. Ici encore, le développement des outils numériques ne fait que reconduire un postulat déjà formulé à propos du « multimédia » : le *Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information* initié sous le gouvernement de Lionel Jospin en 1998 évoquait, de façon certes distanciée, l'usage des guillemets l'attestant, une brouille entre apprenants et manières d'enseigner :

« Les produits multimédias peuvent toucher des élèves “fâchés” avec certaines voies traditionnelles d'accès au savoir, en offrant de nouveaux modes d'apprentissage (vision dans l'espace, présence du son, autre rapport au texte écrit, etc.). » (PAGSI, 1998 : 8)

Ce genre de propos circule largement dans le champ éducatif¹⁰, et n'est pas limité aux discours institutionnels. L'association du lieu de l'inefficacité des méthodes dites traditionnelles et de l'attractivité des outils numériques est particulièrement récurrente dans les discours promotionnels qui émanent d'acteurs industriels, quels qu'en soient les destinataires, acquéreurs

10. Par « champ éducatif », nous entendons l'ensemble des acteurs dont l'activité relève principalement de la transmission de connaissances, à quelque niveau que ce soit, et dans des dispositifs variables.

institutionnels ou clients à titre individuel. Il s'agit même de l'un des arguments les plus usités dans les brochures et les sites web qu'ils produisent. À propos de la suite de logiciels « *iLife* » distribuée en complément de son système d'exploitation, la société Apple, sur le portail « Éducation » de son site web comme sur les plaquettes imprimées diffusées notamment dans les établissements d'enseignement qui ont noué un partenariat avec elle, fait ainsi figurer en première place la question de la motivation des élèves par l'outil informatique, qui apparaît comme le moyen de réaliser un projet personnel :

« Le multimédia est aujourd'hui le moyen idéal pour les enseignants d'établir le contact avec les élèves. *iLife*, la suite logicielle primée d'Apple, leur apporte tous les outils dont ils ont besoin pour réaliser divers types de projets multimédia [...] ».

1. Des outils qui stimulent et motivent les élèves d'aujourd'hui. L'utilisation en classe de films, de musique et de photographies numériques peut avoir des effets spectaculaires. Stimulés par les outils de leur génération, les élèves sont plus désireux d'apprendre, ils ressentent une plus grande proximité avec la matière enseignée et accordent plus de temps à leur travail. Même les élèves dont il est difficile de capter l'attention ont envie de participer lorsqu'on leur donne l'occasion de montrer leurs capacités à travers la réalisation de projets numériques. » (Apple, *iLife dans l'Éducation*, 2010 : 1)

La distance qu'il s'agirait de combler entre apprenants et savoirs apparaît ici particulièrement marquée : c'est l'outil qui permettrait d'établir le « contact », en « captant [leur] attention et en posant les conditions d'une « participation » active, c'est-à-dire d'une forme de relation pédagogique déjà bien ancrée dans les pratiques. Il s'agit là d'une approche très rudimentaire de la médiation pédagogique, qui omet d'en prendre en compte toute l'épaisseur. Les travaux de Michael G. Moore ont ainsi montré, à partir du concept de « distance transactionnelle », constitutive de « toute relation pédagogique », que des « ajustements sur les plans communicationnel et organisationnel » s'avéraient d'autant plus nécessaires lorsque la relation pédagogique était médiatisée, et particulièrement dans le cas de l'enseignement à distance¹¹. La réduction de cette « distance transactionnelle » est en effet fonction d'une articulation entre des scénarios pédagogiques, des programmes scolaires et des environnements pédagogiques (la « structure ») d'une part, une relation d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant (le « dialogue ») d'autre part, et l'« autonomie » de l'apprenant (*op. cit.*).

11. « where there is transactional distance in all teaching relationships, distance education is that subset of education relationships where the transactional distance is of such significance that essential adjustments of communication and organisation are necessary. » (Bernath & Vidal, 2007 : 447)

Plus encore que le décalage entre approches pédagogiques et générations d'apprenants, le défaut de motivation chez ces derniers paraît déterminé, dans notre corpus, par les conditions mêmes de l'enseignement. Plusieurs fragments s'appuient en effet sur ce que l'idée que le numérique, le multimédia ou les « TICE » constitueraient un « cadre » intrinsèquement efficace en la matière. Dans une étude commanditée par le ministère de l'Éducation nationale en 2006, et réalisée à partir d'une enquête par questionnaire, l'accent est mis sur le rôle « des TICE pour créer un cadre motivant, faciliter l'entraide et accroître l'autonomie des élèves »¹². Le terme est suffisamment flou pour que l'on puisse faire y entrer presque toutes les composantes d'un dispositif éducatif ; employé dans un contexte qui ne s'engage jamais dans la description d'une approche pédagogique particulière, il permet probablement d'éviter d'entrer dans des discussions particulièrement controversées, comme celles qui ont opposé de manière particulièrement virulente au cours des décennies 1990-2000, deux positions idéaltypiques à l'égard des manières d'enseigner, et, plus généralement, des missions de l'école dans la société : le courant dit « pédagogue », qui à bien des égards, se rapprochait des politiques de « démocratie culturelle », et le courant dit « républicain », qui à l'inverse, se rapprochait davantage de celui de la « démocratisation culturelle ». Loin de ces controverses, les politiques du numérique (qui ne vont cependant pas sans en soulever d'autres) s'appuient sur des aménagements neutres, parce qu'avant tout matériels et sans contenu identifiable.

Il nous semble également que la notion de « cadre » telle qu'elle apparaît ici participe d'une remise en cause de l'institution éducative. Au cadre défaillant qu'elle représente manifestement aux yeux d'un grand nombre de promoteurs du numérique dans l'éducation, ce dernier semble offrir un environnement bien plus favorable aux apprentissages. Cette remise en cause s'étend jusqu'au nom usuel de l'institution : Didier Lockwood, dont les propos ont été cités plus haut, n'est en effet pas le seul à rejeter l'appellation « conservatoire » ; il s'agit là aussi d'un *lieu* récurrent dans les discours sur l'enseignement musical. Au cours de l'entretien réalisé avec Juliette, directrice d'un établissement d'enseignement artistique spécialisé précurseur en la matière, puisqu'il porte le nom d'« École des Arts » explique ainsi que le corps enseignant « se refuse à parler de “conservatoire”... on est vraiment là, dans une recherche ludique » (Entretien : Juliette).

12. *Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire, 2006* : 7

2.2.a Un avatar du lieu du *plus* et du *moins*

La promesse de changements radicaux grâce à l'utilisation d'outils numériques ne se fonde pas uniquement, en discours, sur l'idée que nous assisterions à une « révolution (numérique) », c'est-à-dire à un renversement total qui affecterait les manières d'apprendre comme les manières d'enseigner. Dans les extraits commentés ci-dessus, apparaît de façon récurrente une gradation entre les « anciennes » et les « nouvelles » pédagogies : les secondes apporteraient, les unes un surcroît de motivation, les autres un engagement plus prononcé dans les apprentissages, ou encore une participation plus active en classe. En d'autres termes, le constat d'une baisse de motivation chez les élèves contemporains est étroitement relié à l'espoir de la voir augmenter par la seule entremise du numérique. Avec les outils et médias informatisés, la « créativité » des apprenants sera amenée à « se développer » (Rapport Curien, 2004 : 59), leur « degré d'attention » sera nettement supérieur (Chatel, Bett, 2010), ils seront « plus désireux d'apprendre » et auront une « meilleure compréhension » des savoirs ; ils sauront enfin « s'investir davantage pour produire un travail de qualité » (Apple, *iLife dans l'Éducation*, 2010 : 1). À l'origine de cette progression qualitative figure une « confiance en eux-mêmes [qui] augmente considérablement lorsqu'ils disposent de tous les outils pour exprimer leur potentiel » (*Ibid.* : 2). C'est donc essentiellement dans les domaines cognitifs et psychologiques que cette progression qualitative s'effectuerait : en sollicitant davantage les capacités émotionnelles et intellectuelles des apprenants, les outils et médias entraîneraient finalement un gain d'efficacité dans le processus d'apprentissage.

Dans la perspective d'une rhétorique des *lieux communs*, ce phénomène pourrait relever de l'usage des lieux « du plus et du moins », pour reprendre une formulation bien ancrée dans les travaux se référant aux *Topiques* d'Aristote (*cf.* Molinié 1997 ; Amossy & Herschberg-Pierrot 1997 ; Perelman & Olbrechts-Tyteca 2000). Dans ce dernier ouvrage, le lieu du plus et du moins figure au nombre des « lieux de la quantité », qui pour la plupart « tend[ent] à montrer l'efficacité d'un moyen » (*op. cit.* : 117). Ici, ce lieu pourrait être schématiquement reformulé de la sorte : *plus il y en a, meilleurs sont les résultats*. Le raisonnement sous-jacent dans les exemples mentionnés ci-dessus nous semble en effet reposer sur l'idée que la « créativité », la « motivation » ou encore le « désir d'apprendre » sont des constituants essentiels, sinon premiers, du processus d'apprentissage. En corollaire, stimuler la motivation des apprenants permettrait d'atteindre des résultats plus satisfaisants. Or, les outils et les médias étant intrinsèquement perçus comme susceptibles de les mettre en pratique, il apparaît donc nécessaire d'en démultiplier l'usage. Le facteur

déterminant dans l'efficacité de l'apprentissage ne résiderait donc pas ici dans les capacités des uns (les apprenants) et des autres (les enseignants), mais dans l'accession à un niveau d'équipement en outils et médias qui soit le plus élevé possible. Ainsi, en dépit de l'existence d'un lieu — spécifique, celui-là — concurrent, selon lequel l'enjeu du développement du numérique éducatif ne résiderait pas dans le niveau d'équipement des établissements, mais davantage, par exemple, sur la formation des enseignants et l'accompagnement des usages, ce lieu commun apparaît particulièrement puissant.

2.3 L'accès à la pratique musicale : les raccourcis de la pratique et de la création

Le projet de rendre universellement accessibles les œuvres de l'esprit, et plus particulièrement celles qui sont considérées comme relevant des « savoirs » revient régulièrement au cœur des discours et des controverses, sans d'ailleurs laisser véritablement place à une discussion contradictoire. Souligner la persistance, voire le renforcement des inégalités scolaires comme on a pu le faire récemment à l'occasion des comparaisons internationales destinées à mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs — dont PISA constitue l'exemple le plus médiatisé — est une façon de rappeler qu'il s'agit d'une ambition toujours renouvelée.

2.3.a Démocratisation culturelle : du patrimoine aux enseignements

Dans le champ de la musique, et probablement à l'instar de l'ensemble des domaines d'intervention du ministère de la culture et de la communication, la référence au projet d'un accès universel à une pratique artistique passe par le recours à la formule « démocratisation culturelle ». Nous parlons ici de *formule* et non de *lieu commun* ou de *lieu spécifique*¹³ parce qu'elle illustre deux des cinq caractéristiques dégagées par Alice Krieg-Planque (2009) : elle constitue un « référent social » – les formations aux métiers de la culture et aux métiers de l'enseignement artistique n'en font pas l'économie – et possède un caractère « polémique » (*op. cit.* : 104), faisant l'objet de controverses renouvelées. Si les acteurs qui s'opposeraient à l'objectif de la démocratisation sont certainement rarissimes, le fait qu'elle puisse constituer l'axe principal des politiques culturelles est en revanche contesté. De ce point de vue, la distinction usuelle dans les travaux d'histoire des politiques culturelles (par exemple Urfalino, 1996 ; Dubois, 1999 ; Djian, 2005) entre « démocratisation culturelle » et « démocratie

13. Pour une discussion plus approfondie des différences entre ces trois concepts, nous renvoyons à la section III.

culturelle » reste tout à fait significative. Pour résumer à grands traits les divergences entre ces deux approches, qui éclaireront les passages suivants, rappelons que la première est souvent appréhendée comme emblématique du projet malrucien de mise en relation entre chefs d'œuvres et publics, tandis que la seconde consiste au contraire à valoriser les pratiques en amateur comme moyen d'accès privilégié à l'art, et reste en partie attachée au premier exercice ministériel de Jack Lang (1981–1986). Comme pour l'ensemble des formules, et comme le signale Jean-Claude Passeron (2003), « démocratisation culturelle » peut faire référence à des réalités diverses. Ce dernier auteur en recense quatre acceptions : la croissance des effectifs en volume, la réduction des inégalités sociales, l'égalisation des probabilités d'accès à telle ou telle pratique culturelle, et, dans un tout autre registre, la réduction des déterminismes sociaux dans les interactions verbales quotidiennes. Pour autant, il peut sembler vain de tenter d'identifier l'un de ces quatre sens dans notre corpus : manifestement, les trois premiers sens dégagés par Jean-Claude Passeron sont convoqués simultanément. Ainsi dans l'« étude de faisabilité » d'un projet de diffusion dans des salles de cinéma de représentations d'opéra rédigée à l'intention du Festival d'art lyrique d'Aix-en-Provence, la notion de « démocratisation culturelle » est associée à l'ambition d'étoffer les publics : il s'agit de « conquérir » de « nouveaux publics », dont le caractère de « non-public » n'est pas analysé, ce qui semble donc correspondre au sens premier de l'expression, de favoriser l'accès de populations géographiquement éloignées des maisons d'opéra (sens 3), et de cibler un « public moins privilégié » (sens 2) que les spectateurs familiers de la « sortie à l'opéra » (Olivennes et CCA : 2). Dans le cadre de ce projet, les technologies mises en œuvre ne sont pas présentées comme suffisantes en elles-mêmes pour mener à bien la conquête des publics : il convient, remarque le rapporteur d'associer « réel » et « virtuel » en mettant en place des formes de « médiation ».

Il n'en va pas toujours de même : la majeure partie des projets de numérisation et d'indexation d'œuvres de l'esprit qui se sont développés récemment, en se réclamant du modèle mythifié de la bibliothèque d'Alexandrie, ont mis en avant la possibilité de rendre directement universellement accessibles, à tout moment, l'ensemble des savoirs. En amont des grandes projets de numérisation de livres, d'origine publique ou privée — les deux types d'acteurs étant souvent liés par des partenariats — comme *Google Livres*, *Gallica* et *Europeana*, ou encore la *World Digital Library* initiée par l'Unesco, la Bibliothèque du Congrès et Google, qui ont déjà fait l'objet de nombreuses analyses (Jeanneney, 2005 ; Benhamou & Farchy, 2007 ; Moatti, 2012), le projet utopiste du *Mundaneum* initié par Paul Otlet s'appuyait sur l'ambition de rendre accessible, à tout moment et en tout lieu, l'ensemble des savoirs ayant fait l'objet d'une publication

imprimée. Pour chacun de ces projets, la démocratisation reste un enjeu sous-jacent : il s'agit de « réduire les fractures numériques au sein des pays et entre pays »¹⁴ pour la *World Digital Library*, de rendre « la connaissance accessible à un très large public »¹⁵ pour *Europeana*, et de réaliser « le rêve d'élargir l'accès à ces livres de façon exponentielle, au-delà du petit cercle des lettrés » pour *Google Livres*, étant entendu que la mission première de l'entreprise consisterait à « rendre l'information universellement accessible et exploitable »¹⁶. Si la formule est moins fréquemment employée telle quelle à propos de l'accès à l'enseignement, la médiatisation et la diffusion large de cours répond à des objectifs proches : il s'agit, ici également, de rendre les connaissances « accessibles à tous ». L'engouement récent pour les Massive open online course (MOOC)¹⁷ a ainsi donné lieu à un ensemble de discours d'accompagnement qui s'appuient sur les mêmes antennes que ses prédécesseurs, des plateformes les plus institutionnalisées (campus numériques, *OpenCourseWare*¹⁸) aux plus informelles (cours enregistrés en autoscopie et diffusés sur des plateformes audiovisuelles généralistes comme *Dailymotion* ou *Youtube*). Interrogé par un journaliste de la BBC, Jonathan Biss, concepteur d'un cours d'interprétation pianistique des sonates de Beethoven insiste ainsi sur la dimension d'« ouverture à tous », par contraste avec la sélectivité de l'école de musique (le « Curtis Institute of Music » de Philadelphie) où il enseigne par ailleurs :

14. <http://www.wdl.org/fr/about/>

15. http://chroniques.bnf.fr/archives/juin2007/frameset.php?src1=numero_courant/dossiers/menu_gauche.php&src2=numero_courant/dossiers/biblio_numerique.htm&m3=1

16. « For the first time since Shakespeare was a working playwright, the dream of exponentially expanding the small circle of literary scholars with access to these books seems within reach. [...] In keeping with our mission to organize the world's information and make it universally accessible and useful, we donate \$3 million to the Library of Congress to help build the World Digital Library, which will provide online access to a collection of rare and unique items from all around the world. » (<http://books.google.com/googlebooks/about/history.html>)

17. *Massive Open Online Courses* ; la Commission générale de terminologie et de néologie en a récemment proposé la traduction suivante : « cours en ligne ouvert à tous » (*Journal Officiel*, 21/09/2013, NOR : CTNX1322729K).

18. À la suite du MIT qui fut l'une des premières universités à diffuser des supports de cours en ligne, un consortium éponyme a été constitué par d'autres établissements, auquel s'est récemment associé le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans le cadre du lancement de l'agence « France Université Numérique » : www.ocwconsortium.org.

« Biss tells me he designed the syllabus “for everyone” : from those who may have played all 32 Beethoven sonatas to those who had never even bashed out a C-major scale ¹⁹. » (Burton-Hill, 2013)

L'utilisation de comparaisons chiffrées entre les effectifs des apprenants inscrits dans un établissement et ceux qui suivent un enseignement en ligne fait souvent office de preuve d'un tel processus de démocratisation. Dans le cas abordé ci-dessus, l'enseignant insiste sur ce point :

« more than 35,000 people have signed up for his five-week Beethoven course. That is almost ten times the number of Curtis Institute students there have ever been since the school was founded in 1923 ²⁰ » (Burton-Hill, 2013).

De l'élargissement des publics à la réduction des inégalités d'accès, la médiatisation d'éléments patrimoniaux et de supports de cours apparaît ainsi comme la solution idéale à une ambition forte des politiques éducatives et culturelles, qui a constitué l'un des socles des politiques culturelles, ou du moins, l'une des formules mobilisatrices pour l'action publique, particulièrement en France. Nous ne discuterons pas ici, comme pour l'ensemble des *formules* qui participent de notre répertoire des *lieux communs* du numérique éducatif, des réussites et des échecs de ces modalités d'intervention politique. À nos yeux, il importe davantage de relever leur persistance et la façon dont elles s'articulent, lors même qu'existent entre elles de fortes tensions. Plusieurs travaux d'histoire des politiques culturelles ont ainsi montré comment l'horizon de la « démocratisation culturelle » a conduit à distinguer (au sens bourdieusien du terme) le champ des acteurs de la culture d'une part, et ceux de l'Éducation populaire de l'autre (Urfalino, 1996 ; Dubois, 1999). Aux premiers, la noble mission d'éduquer le jugement de goût des futurs amateurs d'art ; aux seconds, celle de les faire accéder aux arts par la pratique. Dans la première perspective, la médiation n'occupe pratiquement aucune place, la rencontre entre l'œuvre et l'individu suffisant à produire un « choc électif » (Urfalino, 1996), tandis qu'elle joue un rôle central dans la seconde approche, pour laquelle l'accompagnement vers l'art permet, outre les éclaircissements qu'il peut apporter, de lisser les formes de hiérarchisation entre les œuvres et d'atténuer les effets de distinction qui sont attachés aux institutions culturelles. Si ces deux approches ont permis d'établir une périodisation dans l'histoire des politiques culturelles

19. « Biss m'explique qu'il a conçu le cours pour tout public : de ceux qui maîtrisent l'intégralité des 32 sonates de Beethoven jusqu'à ceux qui n'ont pas même joué une gamme en do majeur. »

20. « plus de 35 000 personnes se sont inscrites au cours de cinq semaines sur Beethoven. C'est presque dix fois plus que le nombre d'étudiants qui ont fréquenté le Curtis Institute depuis sa création en 1923. »

en France, en opposant les politiques mises en œuvre à partir de 1981 de celles qui ont précédé, davantage marquée par l'horizon de la « démocratisation » puis du « développement culturel », la seconde n'exclut pas totalement la première. Peut-être cela tient-il au fait que la « démocratisation » constitue un « impératif catégorique » (Dubois, 1999 : 8), ou du moins, ou que l'intervention publique nécessite des mots d'ordre acceptables et mobilisables par tous.

2.3.b Démocratie culturelle et créativité

Dans la perspective d'un élargissement de l'accès à la musique, la possibilité de pratiquer la musique en tant qu'instrumentiste ou créateur occupe une place centrale dans les discours sur le numérique. Ce n'est dès lors plus tant le répertoire musical qui constitue l'objectif à atteindre pour les pédagogues et les apprenants que la musique en tant qu'activité engageant l'artiste en devenir qu'est l'élève. Ce changement de perspective n'empêche pas l'appel à la formule « démocratisation (culturelle) » ; l'expression « démocratie (culturelle) » apparaît d'ailleurs rarement en discours, au profit de mentions de la « créativité ». L'utilisation que nous faisons ici de l'opposition entre les deux orientations des politiques culturelles devrait ainsi davantage être entendue pour sa dimension heuristique que pour son usage en discours, et particulièrement dans les propos tenus par les acteurs de l'enseignement musical.

Présenter les outils numériques sous l'angle de la créativité²¹ n'est cependant pas l'apanage du monde des conservatoires : de l'« audiovisuel interactif » aux tablettes, chaque dispositif a pu être perçu comme le moyen de stimuler l'imagination et les capacités créatrices des apprenants. En 1998, le *Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information* du gouvernement Jospin voyait dans l'ordinateur l'outil par excellence d'une pédagogie active, dans la mesure où l'exploitation de différents médias sur un même support offrait la possibilité de « stimul[er] la démarche créative » des élèves (PAGSI, 1998 : 8). À l'attitude « passive » des apprenants qui effectuaient essentiellement un travail d'écoute de la musique, l'ordinateur, selon plusieurs enseignants d'éducation musicale cités dans un document édité à l'intention de centres de formation

21. L'opposition entre *création* et *créativité* ne figure pas telle quelle en corpus, mais repose sur une construction d'ordre idéal-typique, à partir des éléments figurant dans ce répertoire des lieux communs. Du côté de la « créativité », un apprentissage par la pratique créatrice, sans nécessité d'avoir préalablement acquis la « technique et le métier » de compositeur (Menger, 1983 : 54–55), du côté de la « création », un apprentissage du travail compositionnel qui repose sur la maîtrise des langages musicaux, l'inscription dans un univers esthétique donné, et la fréquentation d'une « classe de composition ». Aussi n'employons-nous pas dans ce paragraphe le concept de « créativité » comme produit d'une « pensée divergente », tel qu'il a pu être théorisé en psychologie par Guilford.

aux logiciels Apple, s’opposerait en offrant la possibilité d’« entrer directement dans la pratique » (Guide Apple, s.d., 4). De là à considérer qu’il serait possible de devenir créateur, en faisant l’économie d’un long processus d’apprentissage, il n’y a qu’un pas :

« “L’informatique permet donc de créer, **sans passer par la notation**. Il s’agit d’une solution efficace pour de nombreux enseignants. Essayez de faire composer une musique pour instrument ou une chanson sans passer par la notation musicale. C’est possible, mais très complexe. **Avec l’informatique, c’est beaucoup plus simple**” ». (Guide Apple, s.d. : 4)

La « notation musicale » dont l’utilisation de l’informatique permettrait de faire abstraction, dans les propos d’un enseignant de l’éducation nationale, constitue le pendant de l’enseignement du solfège dans les conservatoires, c’est-à-dire d’une discipline considérée comme le socle de la formation musicale — c’est d’ailleurs le nom qui lui est officiellement attribué depuis la fin des années 1970 — et souvent fustigée pour son caractère fastidieux, voire rébarbatif. L’un des reproches qui lui est le plus souvent adressé tient à ce qu’il retarde l’accès à la pratique instrumentale ou vocale, et à plus forte raison, à la création musicale, qu’elle passe par l’écriture sur partition (d’où l’accent mis sur la notation dans l’extrait cité plus haut) ou par l’improvisation, sans passer par l’écrit. L’informatique musicale, parce qu’elle permet de combiner des sons et des timbres sans nécessairement maîtriser les langages musicaux et leur histoire, et de les jouer sans utiliser d’instrument peut dès lors apparaître comme le moyen de créer ou, plus généralement, de « pratiquer » la musique.

En outre, une telle valorisation de la « pratique » repose sur une critique implicite de la passivité de l’apprenant : l’attitude paradigmatique dans une situation d’apprentissage relevant apparemment, dans ce type de discours, de la seule écoute musicale. À l’inverse, « les TICE » s’avéreraient être « un outil de création fabuleux », en « permett[ant] de dépasser l’écoute pour entrer directement dans la pratique » (Guide Apple, s.d. : 4). Ce changement d’attitude ne se limite pas à un tournant dans les manières d’apprendre la musique ; il entraîne, semble-t-il, une mutation plus radicale dans la relation qu’entretient le jeune musicien avec la musique : en s’engageant dans une démarche de création, il passerait du statut d’apprenant à celui d’« artiste » :

“Au final, on obtient des productions dans lesquelles ils se sont totalement impliqués poussés par la position d’acteur, d’artiste dans laquelle ils étaient placés” ». (Guide Apple, s.d. : 29)

Il ne s'agit pas là d'un simple subterfuge didactique qui consisterait à faire jouer à l'élève le rôle du créateur afin de mieux l'intéresser ; dans l'extrait suivant du rapport Lockwood, qui, lui, porte exclusivement sur le monde de l'enseignement spécialisé, l'outil informatique est présenté comme le moyen d'entrer dans une forme de pratique musicale qui constitue l'horizon de la majorité des élèves de conservatoire, la « pratique amateur » :

« De nouveaux langages musicaux apparaissent grâce à la démocratisation de **l'outil informatique**²² **qui permet à tous d'aborder la création musicale**, ce qui [...] fait glisser la pratique musicale vers une pratique amateur. » (Rapport Lockwood, 2012 : 3)

Les enseignants en conservatoire, lorsqu'ils sont interrogés sur leur usage de l'informatique, se font plus précis quant au type de dispositif mis en œuvre. Parmi ces derniers, la MAO figure souvent au premier rang, parce qu'elle correspondrait à une pratique déjà effective chez les apprenants, et qu'elle se démarquerait des matériels instrumentaux et pédagogiques emblématiques des conservatoires :

« **La MAO comme outil de démocratisation** : Un MAC, un clavier maître, une paire d'enceintes amplifiées et... des micros pour **amener des jeunes vers une pratique** où ils se reconnaissent pour aller vers les autres. Cet outil me permet de créer divers ateliers dans ces territoires pour ensuite construire un projet avec le CRD et amener ces jeunes à travailler là où "l'excellence" (les conditions de travail) est au rendez-vous. » (*Sauvons les enseignements artistiques*, « Contribution », 2010, Kamal)

« Amener » des publics éloignés des conservatoires à une pratique musicale qui leur permettrait de côtoyer l'« excellence » paraît ainsi possible par l'entremise de cette discipline, qui, nous y reviendrons, se situe à la fois à la marge des enseignements qui y sont historiquement dispensés, et depuis quelques années, sont néanmoins intégrés aux cursus.

L'une des modalités de justification de l'utilité des politiques de démocratisation consiste à expliquer l'existence de « non-publics » par le caractère intimidant des institutions relevant de ce que le courant sociologique de la domination culturelle nommait « culture légitime », et dont les conservatoires offrent un exemple. Une note d'orientation rédigée par deux conseillers du ministre de

22. On notera au passage le passage de la « démocratisation de l'outil » à la « démocratisation de la création », qui s'opère comme par contiguïté, et s'appuie sur le *lieu du plus et du moins* : c'est parce que l'outil s'est généralisé en devenant financièrement accessible que la création est devenue elle-même l'affaire de tous.

la Culture et de la Communication Frédéric Mitterrand²³, *Culture pour chacun*, qui a fait l'objet d'une vive controverse dans les mois qui ont suivi, témoigne de cette orientation, tout en fustigeant l'échec des deux politiques qui ont marqué l'histoire du ministère :

« D'une certaine manière, le véritable obstacle à une politique de démocratisation culturelle, c'est la culture elle-même. Une certaine idée de la culture, répandue dans les composantes les plus diverses de la société, conduit, sous couvert d'exigence et d'excellence, à un **processus d'intimidation sociale**. Cette intimidation tient les **groupes sociaux exilés d'une culture officielle** trop éloignée de leurs modes d'existence. De plus, il dénie à ces groupes sociaux le droit de considérer leur propre culture comme légitime et digne de reconnaissance par le ministère de la Culture et de la Communication. » (Pfister & Lacloche, 2010 : 6)

Dans le cas des conservatoires, si l'institution est « intimidante », la MAO et plus généralement l'informatique apparaissent à l'inverse comme des objets et des dispositifs rassurants. Mieux, l'ordinateur, tant en matière de pédagogie que de pratique de la musique, serait un outil d'émancipation :

« L'ordinateur qui enferme, qui réduit, qui coupe, qui restreint, c'est aussi l'extraordinaire outil de la libération, l'outil qui permet d'oser, oser l'improvisation, oser la composition, oser produire, fabriquer, prévoir, oser comprendre, oser communiquer. [...] (Joubert, éditorial de *Marsyas*, 7, 1988)

2.3.c Diversité

Troisième volet de l'utopie de l'accès, la diversité est présentée à la fois comme un objectif à atteindre et une conséquence directe de la numérisation des pratiques musicales. D'une part, les outils numériques sont censés favoriser une diversification des genres et des styles ; d'autre part, des publics d'origines différentes, et souvent « éloignés » de la musique sont censés exercer leur créativité par l'entremise, notamment, d'outils d'aide à la création. Ce sont ainsi deux dimensions de la formule *diversité* qui peuvent être convoquées ici : celle qui concerne les origines sociales des publics, et celle qui a trait au renouvellement des genres et des styles musicaux. Pour le dire autrement, les outils numériques sont censés faciliter l'intégration de publics divers au sein d'un collectif de praticiens de la musique et produire de la diversité dans l'art. Un compo-

23. Datée du 7 novembre 2010, elle a rapidement été présentée comme une proposition de projet sans portée effective. Il ne constitue donc pas une prise de position officielle du ministère, et ne répond que très partiellement aux normes des discours institutionnels.

teur, qui a également dirigé un Cefedem, résume ainsi les échanges d'un atelier de réflexion sur l'articulation entre recherche, création et enseignement :

« Les technologies électroniques, par leur capacité à reproduire les divers signaux et de les faire circuler de manière ultra-rapide de par le monde, ont favorisé la **diversité des manières de pratiquer les différents arts**. Le phénomène est repérable de multiples façons, à travers un niveau qualitatif jamais atteint jusque-là, l'éclatement des frontières entre les genres et les disciplines, **l'accès aux pratiques artistiques d'un nombre de plus en plus important** et dans des formes qui se renouvellent sans cesse. **Chaque jour, dans tous les domaines, un nouveau genre émerge.** » (Assises Canopéa, 2011 : 13)

Le lien entre diversité des formes artistiques, diversification des publics et outils numériques semble constituer ici la déclinaison sur le plan des pratiques musicales des discours plus généraux relatifs à la « diversité des expressions culturelles ». Cette formule circule en effet depuis plusieurs décennies dans les discours programmatiques des institutions internationales, et particulièrement l'Unesco, et elle a connu un nouvel écho depuis que les « TIC » sont présentées comme prometteuses d'un nouvel équilibre international.

Afin de mieux appréhender cette articulation, il convient de rappeler, dans ses grandes lignes au moins²⁴, les conditions dans lesquelles la formule « diversité » s'est constituée dans les discours des institutions internationales. À l'articulation entre un questionnement économique quant à l'efficacité des marchés pour la constitution d'une offre diversifiée et des enjeux d'ordre géopolitique quant à la place hégémonique que pourrait occuper un (ou plusieurs) pays doté d'un poids prépondérant dans les échanges marchands, un « glissement » (Bouquillion, 2008 : 254) de la notion d'« exception culturelle » à celle de « diversité culturelle » s'est opéré, à l'occasion des négociations portant sur l'échange de biens et de services culturels menées par l'OMC à Seattle en 1999. Il s'agissait alors de remplacer une « notion d'allure trop défensive et protectionniste [par] une notion réputée plus consensuelle, plus ouverte et moins centrée sur les relations nord-nord » (Farchy, 2008 : 176). Dans une perspective un peu différente puisqu'attachée à analyser les politiques de lutte contre les discriminations ethniques, Bereni & Jaunait (2009 : 9) montrent que le terme « diversité » produit deux types d'« effets » : une forme d'« euphémisation » consistant à rechercher un « consensus là où “lutter contre la discrimination” sembl[ait] désigner des coupables et des victimes », ainsi qu'un « effet-solvant », diluant les discri-

24. Sur ce point, plusieurs travaux publiés au tournant des décennies 2000 et 2010 proposent des réflexions plus approfondies : nous ont été particulièrement utiles les « Échanges » publiés dans le n° 13 de *Questions de communication*, sous la direction de Béatrice Fleury et Jacques Walter, ainsi que l'ouvrage *Diversité et industries culturelles* (Bouquillion & Combès, 2011).

minations ethniques dans un très vaste ensemble de catégories sociales moins politiquement connotées. L'emploi de « diversité » en lieu et place d'« exception culturelle » présente un dernier avantage, non négligeable : elle emprunte à l'univers conceptuel des sciences de la nature et plus spécialement à la biologie : comme le signale P. Mœglin (2013 : 5–6), des connotations naturalisantes l'accompagnent fréquemment, notamment dans les documents produits par l'Unesco. Elles permettent de gommer en partie les tensions que la prise en compte des dimensions historiques et sociales mettraient justement en évidence, tout en dotant la formule de la légitimité des sciences expérimentales.

Aux origines de l'emploi de cette formule figurait également en bonne place l'idée que l'économie de marché ne pouvait garantir une offre culturelle diversifiée sans politique de régulation, ou du moins, sans l'existence de politiques publiques de soutien à la production. Si les négociations sur l'échange de biens et de services relèvent du champ d'action d'institutions régulatrices comme l'OMC, la formule est rapidement apparue au nombre des domaines d'intervention de l'Unesco : avec la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* (2001) puis la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (2005) et la création de l'Alliance globale pour la diversité culturelle (2002). Le rapport de force qui s'est joué entre les institutions n'a pas pour trouvé pour seul terrain les discours : il s'est également agi de mettre en place des dispositions législatives qui avaient vocation à être contraignantes : ainsi, la *Convention* de 2005 prévoyait – en termes mesurés il est vrai –, dans son article 20, qu'elle ne serait pas subordonnée aux autres traités signés par les États membres :

« Juridiquement, la reconnaissance de la diversité culturelle perdrait une grande partie de son effectivité si elle devait s'incliner devant d'autres conventions internationales. Pour cette raison, le principe de "non-subordination" de la Convention aux autres Traités, énoncé par l'article 20 prévoit que la Convention, en théorie, se pose en égale des autres Traités internationaux notamment ceux de l'OMC. » (Farchy, 2008 : 177).

Sans que les politiques des États qui ont contribué à la diffusion de cette formule soient nécessairement marquées par un renoncement aux mesures protectionnistes qui avaient été progressivement construites au fil du xxe siècle, l'accent a donc été mis dans les discours sur la volonté de soutenir les industries culturelles des pays en développement, et non plus seulement celles de l'Europe. Enfin, le pouvoir d'adhésion de la formule repose également sur la référence au sens anthropologique du mot « culture » : les discours sur la « diversité culturelle » insistent également sur la défense du patrimoine et la « créativité » (le mot apparaît dès la *Déclaration universelle* de 2001) de cultures qui

risqueraient de disparaître dans le processus de mondialisation. C'est en ce sens que les « TIC » sont censées contribuer à la « diversité des expressions » : elles offriraient à des acteurs restés à l'écart de la chaîne de production musicale une diffusion élargie, en évitant de passer par le « goulet d'étranglement » (Bouquillion, 2008 : 256) caractéristiques de l'oligopole à franges.

2.4 Partage et échange des ressources

Les promesses d'ouverture associées au numérique ne portent pas uniquement en direction des répertoires et des pratiques musicales. Par l'entremise des réseaux, les individus sont censés se voir offrir des formes d'échange plus riches et plus égalitaires que celles qui caractérisaient les situations de travail collectif (pour les enseignants), de création collective (pour les artistes), et d'apprentissage mutualisé (pour les apprenants). Les effets escomptés du numérique n'affecteraient pas seulement les individus, ils porteraient également sur les relations entre individus. Les notions de « partage », d'« échange », de « collaboration », d'« interaction » sont ainsi fréquemment convoqués en discours. Le mouvement émancipateur qui se dessine n'est pas éloigné de celui qui sous-tend l'espoir de « démocratiser » l'accès aux savoirs et aux pratiques : il s'agit encore d'estomper des frontières et d'atténuer des hiérarchies. Une nouvelle société (qui n'est pas étrangère au projet politique éponyme de Jacques Chaban-Delmas) se dessine, qui ouvrirait des relations plus fructueuses entre ses membres, sans pour autant que ses contours ne soient précisément définis.

Lors de la présentation du plan gouvernemental *Pour une république numérique dans la Société de l'information*, le premier ministre Jean-Pierre Raffarin associe ainsi étroitement l'ordinateur, caractérisé par une épithète de nature (l'ordinateur est « communicant » par essence), des savoirs et des échanges interpersonnels :

« L'**ordinateur communicant** est en train de devenir, comme l'a relevé le Président de la République²⁵, la bibliothèque universelle du **xxi^{ème} siècle**. **Que deviendrait notre culture si elle restait étrangère à ce nouveau vecteur mondial d'échanges entre les hommes ?** » (Plan RE/SO, 2002 : 16)

Sous-jacente à l'idée d'une « bibliothèque universelle » sur laquelle nous nous sommes déjà arrêté (*cf.* 2.3.a), figure une conception de la culture qui emprunte au modèle de la République des Lettres, mais sur fond de démocratisation : les savants et les lettrés n'en sont plus les acteurs exclusifs, puisque les utilisateurs de l'ordinateur sont en mesure d'« échanger ».

25. Jacques Chirac.

Les enjeux d'un accès élargi à des services numériques ne se focalise cependant pas toujours sur le progrès de la civilisation. La notion de « partage » peut aussi être invoquée au profit du rayonnement et de l'« influence » des pays qui s'engageraient dans une politique de soutien au numérique :

« Sur le plan culturel et éducatif, [les TIC] nous promettent une société où l'accès à la culture, au savoir, à l'information sera plus facile et plus largement partagé. Elles peuvent en outre jouer **un rôle décisif au service de l'influence culturelle, artistique, intellectuelle de la France et de la Francophonie** dans le monde. » (Plan RE/SO, 2002 : 2)

Par cet emprunt aux discours de la diplomatie d'influence, qui n'est pas éloigné de ceux d'un Joseph Nye sur le « *softpower* », le partage des idées est ainsi plus étroitement encore lié aux réseaux. Un curieux renversement conduit en somme à basculer de la déploration sur le « retard français » à la revendication d'une forme d'avantage comparatif attribué à la France et à la Francophonie, que les « TIC » rendraient effective.

2.4.a Culture du partage

La notion de « partage » a acquis une position particulièrement visible dans l'espace public à l'occasion des controverses sur l'échange de produits culturels sur l'Internet. Les réseaux dits « *peer to peer* » ont notamment cristallisé une opposition particulièrement conflictuelle entre défense du droit d'auteur et des droits voisins et revendication d'un accès libre et gratuit aux œuvres de l'esprit. Pour décrire à très grands traits l'espace discursif qui s'est ainsi constitué, nous pourrions le considérer sous l'angle d'une confrontation entre deux formules approximativement homophoniques : d'un côté, une défense « partage », de l'autre, une dénonciation du « piratage », voire de la « piraterie »²⁶.

L'opposition entre ces deux positions s'est doublée de discours portant sur une rupture générationnelle, corollaire de l'ensemble des traits que les approches générationnelles prêtent aux jeunes générations. Existerait ainsi une forme de culture de la gratuité, caractéristique d'une « génération gratuit », que la presse s'attache à décrire depuis une dizaine d'années : en 2005, *La Croix* rendait compte d'un sondage mené par le magazine *Phosphore* auprès de jeunes de 15 à 25 ans et résumé par la question « Génération gratuit : jusqu'où vivre sans payer ? »²⁷, et en octobre 2013 encore, *Le Monde* publiait une en-

26. Ce domaine mériterait qu'on y consacre des analyses beaucoup plus détaillées, que nous ne pouvons mener ici. Nous reviendrons en revanche sur les enjeux afférents aux droits de propriété intellectuelle dans le chapitre 4.

27. *La Croix*, 31 août 2005, p. 13.

quête mentionnant une génération « acquise au tout-gratuit »²⁸. Sous un angle nettement plus favorable, candidat à l'élection présidentielle de 2012 François Hollande dresse le même constat en prémices aux paroles d'encouragement qu'il prononce lors de l'ouverture des Assises du collectif « Canopéa »²⁹ :

« Cette jeunesse a grandi avec des nouvelles technologies qui lui ont appris à **chérir la notion de partage**, qui lui ont donné accès à un monde que leurs parents ne pouvaient pas même envisager. C'est un monde **plus démocratique. Plus ouvert. Plus libre.** » (François Hollande, Canopéa, 2011 : 2)

Si les références légitimantes exploitées par les tenants du « partage » relèvent de modèles anthropo-sociologiques très divers (don et contre-don, collectivisme), elles se rattachent plus nettement au mouvement de la contre-culture californienne. Il s'agit d'ailleurs d'une caractéristique générale de l'Internet, dont l'« imaginaire » (Flichy, 2001) et le caractère utopique (Turner, 2012) originaire restent moteurs des évolutions les plus récentes. Les auteurs qui s'intéressent aux médias éducatifs les plus récents insistent également sur la continuité des idéaux, présents chez les fondateurs d'Internet jusque dans les discours faisant l'apologie des « MOOC »³⁰ (cf. par exemple Le Crosnier (2013)). Sous-jacente au modèle du « partage », l'idée que l'organisation sociale pourrait reposer sur des formes d'échanges non-marchands, entre pairs, a en effet irrigué les mouvements de communautés dont le rôle a été central dans l'émergence de l'Internet. Analysant l'« imaginaire d'Internet » dans une perspective proche de la sociologie de la traduction (cf. par exemple Latour (1992)), Patrice Flichy (2001) montre qu'il se fonde sur la rencontre entre deux utopies communautaires : celle du « collège invisible », ou par analogie avec l'idéal de la « République des Lettres », une « République des informaticiens » (Flichy, 2001 : 80), qui échangent problèmes et résultats de recherche par l'intermédiaire de l'un des premiers réseaux informatiques (ARPANET), rapidement associées à des communautés parallèles qui se réclament plus ou moins du même modèle. Parallèlement, et sous l'impulsion d'informaticiens formés notamment à Berkeley, des groupes de *hackers* s'associent à d'autres communautés motivées par le « retour à la terre » et participent à la conception d'un catalogue de ressources et de recettes destiné à faciliter l'entreprise de groupes autonomes qui expérimentaient l'autosuffisance : le *Whole Earth Catalog*. Au-delà des matériels utiles à l'autosubsistance, des ouvrages sur l'« Art des Tantras » et des guides destinés à construire un tipi, les objectifs *Cata-*

28. « Parce que le Net le vaut bien », *Le Monde*, 2 octobre 2013, p. 19.

29. Collectif pour des Assises Ouvertes sur les Pratiques, l'Éducation et les Enseignements Artistiques : www.canopeea.fr.

30. Les « MOOC » font l'objet d'un développement spécifique *infra*, 2.5.

logue sont explicitement associés à des enjeux éducatifs : il s'agit de partager des connaissances pratiques, en prise avec une « éducation indépendante » ou informelle :

« personal power is developing — power of the individual to **conduct his own education**, find his own inspiration, shape his own environment, and **share** his adventure with whoever is interested. Tools that aid this process are sought and promoted by the *WHOLE EARTH CATALOG*. [...] An item is listed in the *CATALOG* if it is deemed :

1. Useful as a tool,
2. Relevant to **independent education**,
3. High quality or low cost,
4. Not already common knowledge,
5. Easily available by mail.

(*Whole Earth Catalog : access to tools*, fall 1968, p. 3)³¹

Le partage des « ressources » ici s'opère donc en opposition aux institutions ; les échanges se veulent « horizontaux » et non plus « verticaux ». Nous ne nous arrêterons pas ici sur les modèles sociopolitiques sous-jacents qui ont été largement étudiés, notamment dans leurs déclinaisons les plus récentes : ainsi, sur les formes de « démocratie participative », les travaux menés par le Groupement d'intérêt scientifique « démocratie et participation »³² et publiés notamment dans la revue *Participations* ont largement souligné la vivacité de ces questions et les ambiguïtés qui en rendent l'approche délicate.

Concernant les outils et les médias éducatifs, il nous semble plus utile d'en rester au rapport entre contre-culture et partage de « ressources éducatives ». Il s'agit en l'occurrence d'une notion largement mobilisée dans les discours sur le numérique éducatif, dans des contextes et avec des acceptions très différentes. Pour les enseignants, les « ressources » fédèrent l'ensemble du matériel pédagogique — des outils et médias — qui peuvent leur être utiles dans la construction de leurs enseignements, mais aussi dans l'exercice de la relation pédagogique, de manière plus ou moins impromptue : pouvoir accéder, sans nécessairement avoir préparé son utilisation en amont, à des enregistrements sonores ou audiovisuels, ou encore à des participations constitue à leurs yeux un avantage considérable. Pour les responsables des enseignements artistiques du ministère et des collectivités territoriales, les ressources s'apparentent davantage aux outils que peuvent offrir des relations partenariales entre acteurs locaux des politiques culturelles : une médiathèque bien pourvue en do-

31. On trouvera en annexe quelques pages extraites de ce document.

32. <http://www.participation-et-democratie.fr/>

cuments musicaux constituent en ce sens une « ressource » de premier plan, et plus particulièrement lorsqu'elle est permet de fédérer plusieurs établissements d'enseignement. La notion a acquis une visibilité supplémentaire, enfin, depuis qu'elle permet à certaines institutions internationales (en particulier, l'Unesco et l'Organisation Internationale de la Francophonie) de produire des argumentaires en faveur d'une circulation de cours, de scénarios pédagogiques libres de droits, et gratuites. La récente *Déclaration de Paris sur les Ressources éducatives libres*, rédigée lors d'un forum à l'Unesco en 2012 en donne ainsi la définition suivante :

« des matériels d'enseignement, d'apprentissage et de recherche sur tout support, numérique ou autre, existant dans le domaine public ou publiés sous une licence ouverte permettant l'accès, l'utilisation, l'adaptation et la redistribution gratuits par d'autres, sans restrictions ou avec des restrictions limitées. Les licences ouvertes sont fondées dans le cadre existant du droit à la propriété intellectuelle, comme défini par les conventions internationales concernées, et respectent la paternité de l'oeuvre [...] ». ³³ »

Le spectre en est donc fort large, mais reste cependant pleinement lié à l'héritage des communautés et du partage.

2.4.b Travail collaboratif et intelligence collective

Si le partage des « ressources » relève essentiellement constitue au moins partiellement une réponse à des impératifs de réduction des coûts, l'injonction au développement de formes de travail collaboratif s'inscrit davantage dans une réflexion sur l'organisation éducative. Face au reproche adressé de façon récurrente aux enseignants de travailler de façon isolée, et ce au sein même de l'institution puisque les chefs d'établissement et les corps d'inspection soulignent volontiers ce phénomène, le développement de formes de travail moins individualisées et étayées par des échanges entre enseignants et plus généralement entre membres d'une communauté éducative est fortement valorisé. Parmi d'autres, le rapport Fourgous (2010) associe étroitement numérique et « intelligence collaborative », qu'il distingue schématiquement d'une « intelligence collective » :

« La civilisation du numérique permet de passer d'une société et d'une intelligence "individuelles" à une société et une intelligence "collaboratives" ("nous savons ensemble") puis "collectives" ("nous savons ce que les autres savent"... » (Rapport Fourgous 1, « Préambule », p.19)

33. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/French_Paris_OER_Declaration.pdf

Si les deux notions sont ici ramenées à une relation triangulaire entre individus (le même et les autres) et savoirs, elles relèvent en réalité de deux univers conceptuels distincts. Avant que l'expression « savoir collaboratif » ne connaisse un certain succès à la lumière de l'« encyclopédie collaborative » *Wikipedia*, l'adjectif « collaboratif » relevait plutôt de l'analyse de l'organisation du travail à l'ère des technologies numériques et plus particulièrement des plateformes de travail en groupe (*groupwares*). Dans ce domaine, à l'instar de ce que l'on peut observer dans le monde éducatif, une « vision angélique » tend à y voir l'expression de relations au travail fondées sur l'horizontalité, sur un « partage des responsabilités et un engagement uniforme des participants pour une réalisation commune » (Durand, 2009 : 16). La division du travail n'y aurait plus cours, et selon les propos enthousiastes d'« un internaute » cité par ce dernier auteur — qui ne les reprend pas à son compte, en montrant notamment que les motivations des organisations relèvent davantage de la rationalisation du travail que de l'épanouissement des travailleurs —, l'« énergie créative » de chacun s'en trouverait « maximis[ée] » (*Ibid.*).

La notion de « collaboration » n'est cependant pas étrangère au monde éducatif : les expérimentations d'apprentissage médiatisé, dans le cadre de l'enseignement à distance comme dans la perspective de projets locaux sont appréhendées sous l'angle de l'« apprentissage collaboratif », qui se distingue d'autres modalités de travail collectif par l'utilisation d'outils de même nature (espaces de partage de fichiers, listes et forums de discussion, wikis), mais surtout par l'idée que l'apprentissage serait plus efficace lorsque fondé sur « l'échange entre égaux, sur la justification des idées émises par les uns et les autres au sein du groupe » (Baudrit, 2007 : 117). Une certaine confusion sur l'organisation collective du travail d'apprentissage résulte en outre de références à l'« enseignement coopératif », dans lequel la liberté des participants au projet est moindre, les tâches y étant déterminées en amont. Cette seconde approche n'est pas étrangère au modèle de la coopérative de Célestin Freinet, même s'il y est assez peu fait référence dans les travaux actuels (*cf.* par exemple Baudrit (2007)).

Pour en revenir à la collaboration entre enseignants qui nous intéresse davantage ici, les formes de collaboration ou de coopération – que recouvrent l'expression englobante de « travail partagé » (*cf.* notamment Piot & Marcel (2009)) visées se rapprochent du « partage » de ressources abordé dans le paragraphe précédent. Plus précisément, le partage de cours et de supports de cours est présenté comme l'une des voies de généralisation de l'« innovation pédagogique », par un circuit privilégiant d'ailleurs des formes « ascendantes » plutôt que « descendantes », c'est-à-dire, dans le cas de l'enseignement général, sans que les inspecteurs pédagogiques régionaux n'interviennent nécessai-

rement dans le repérage et la diffusion des expérimentations réussies. Plusieurs plateformes ont néanmoins été initiées par le ministère de l'éducation nationale, avec l'ambition de créer un point d'accès unique à des contenus pédagogiques validés par l'institution et souvent portées par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) : de l'enseignement primaire au secondaire (*Pairform@nce*³⁴, *Educasources*³⁵, *Histoire des arts*³⁶) puis à l'enseignement supérieur (*IUT en ligne*³⁷), chaque portail associe des enseignements réduplicables et des documents susceptibles d'étayer la construction d'un cours.

Le développement du « travail collaboratif » (entre enseignants) figure ainsi en bonne place dans les discours programmatiques dédiés aux « TICE » du ministère, notamment lorsqu'il s'agit d'entrer dans une phase de « généralisation » de leur usage : présentées en Conseil des ministres le 14 mai 2003, la quatrième des *10 mesures pour relancer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à l'école*³⁸ préconise la création des « plates formes de travail collaboratives organisées pour les enseignants et les élèves » que sont appelés à devenir les ENT. Destinée cette fois à l'usage exclusif des enseignants du premier degré, le lancement de la « plate-forme de formation en ligne et de travail collaboratif » *Pairform@nce* est annoncé dans un communiqué de presse daté du 3 mars 2009. Entre ces deux dates, une étape a été franchie : les « outils collaboratifs » ne constituent plus seulement un moyen de mutualiser des expériences ; ils sont au cœur du processus de formation continue des enseignants et sont investis par l'institution.

En dépit de la mise en relation systématique entre les réseaux de l'Internet et le « travail collaboratif » qui figure explicitement dans les productions institutionnelles des années 2000, il ne s'agit pas là d'un phénomène radicalement nouveau. Le minitel suscitait déjà des espoirs similaires, notamment dans le rapport Bourdieu-Gros publié le 8 mars 1989 :

« De manière plus générale, des instances devraient être mises en place qui auraient mission de recueillir, de rassembler et d'analyser les réactions et les réflexions des enseignants chargés de l'application, suggestions, critiques, aménagements souhaités, innovations proposées, etc. (**le réseau minitel pourrait être utilisé à cette fin**). Un effort permanent de recherche pédagogique à la fois méthodique et pratique, associant les maîtres directement engagés dans le tra-

34. <http://national.pairformance.education.fr/>

35. <http://www.educasources.education.fr/>

36. <http://www.education.arts.culture.fr>

37. <http://www.iutenligne.net/>

38. <http://www.education.gouv.fr/cid382/10-mesures-pour-relancer-l-utilisation-des-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-a-l-ecole.html>

vail de formation, pourrait ainsi s’instaurer. » (Rapport Bourdieu-Gros, 1989 : Quatrième principe)

La dimension égalitariste et ascendante de l’innovation est ici renforcée par la perspective d’une participation des enseignants de terrain à la recherche, qui trouverait ainsi une pertinence accrue par le nombre des personnels qui y contribuent. Les enjeux ne sont pas éloignés de ceux qui sous-tendaient les propos du rapport Fourgous 1 cité plus haut : le collectif et les formes de collaboration entre acteurs des mondes de l’éducation font progresser la connaissance, et plus encore, participeraient de la formation d’une « intelligence collective », assortie ici d’une glose qui adopte les style de certains aphorismes (« nous savons ce que les autres savent ») que l’on peut trouver dans les écrits de Pierre Lévy (« Personne ne sait tout, tout le monde sait quelque chose, tout le savoir est dans l’humanité »)³⁹. Popularisée en France par cet auteur, la notion apparaît souvent en filigrane dans les discours programmatiques sur l’Internet, en réactivant le lieu du partage. Empruntant en effet largement aux utopies libertaires des origines de l’Internet, elle accorde la plus grande importance à la constitution de collectifs indépendants des institutions du savoir, dans lesquels l’intelligence serait « partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, [et aboutirait] à une mobilisation effective des compétences »⁴⁰. Un même refus des institutions caractérise le réemploi de la notion dans les discours qui portent sur la participation médiatique ; ainsi, chez Jenkins – qui rend d’ailleurs hommage à Pierre Lévy :

« L’intelligence collective peut être considérée comme une source alternative au pouvoir des médias. Nous apprenons comment utiliser ce pouvoir dans nos interactions quotidiennes dans le cadre de la convergence culturelle. Actuellement, nous utilisons ce pouvoir collectif principalement dans le cadre de nos distractions mais bientôt, nous développerons ces compétences pour des objectifs plus sérieux. » (Henry Jenkins, « La culture de la convergence », *MediaMorphoses*, 2007, n° 21, p. 35–36)

Les prophètes de l’intelligence collective ne s’arrêtent pas à la confrontation de médias différents ; les réseaux de l’Internet sont eux-mêmes censés progresser vers la réalisation de cette utopie. Est ainsi opposé au « web 1.0 » au « web 2.0 », dont les vertus promettrait de voir « fructifier » l’intelligence :

« Jusqu’en 2003, le web 1.0, permettait de diffuser une information de “un vers tous”. Seule l’intelligence individuelle était reconnue. L’arrivée du web social a

39. *L’Intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte, 1997, p. 29.

40. Lévy, *op. cit.* : 29.

permis de mettre en place une communication de “tous vers tous” et a favorisé, grâce à son potentiel organisationnel, la création d’une “intelligence collective”. Internet apparaît comme un fructificateur d’intelligence. » (Rapport Fourgous 2, 2012 : 23)

Collaboration, participation, horizontalité, liberté forment ainsi les maîtres-mots de l’horizon d’un travail collaboratif en milieu enseignant. Comme on a pu le constater plus haut, ce genre de lieu commun, outre son indétermination sémantique, se signale également par une forte indétermination quant à sa portée : les outils collaboratifs sont tantôt mentionnés pour les échanges qu’ils permettraient entre enseignants, tantôt pour des échanges au sein d’une communauté éducative élargie (tel est le cas des ENT, qui sont présentés comme un outil rapprochant élèves, enseignants et familles), tantôt enfin pour l’ouverture qu’ils permettraient vers des acteurs qui n’appartiennent pas au monde de l’enseignement. L’un des espoirs majeurs associés aux technologies numériques a en effet trait à l’effacement des frontières de la classe.

2.5 Enseignement hors-les-murs

La possibilité d’utiliser les réseaux de communication (courriels, réseaux socionumériques), de créer des sites à vocation pédagogique, et d’échanger au sein même de la classe en visioconférence laisse émerger l’espoir de voir les limites de l’espace de la classe s’estomper. Réputée aveugle au monde qui l’entoure et repliée sur un fonctionnement endogène, l’institution éducative s’est en effet souvent vue reprocher de manquer d’ouverture, et, par conséquent, de détourner les apprenants des mondes professionnels, et pire encore, de la société dans son ensemble. Par ailleurs, le modèle de l’enseignement simultané métonymisé par l’espace de la classe se voit fortement remis en cause, notamment par les tenants d’un enseignement différencié. Marguerite Altet (2005 : 182), conclut ainsi l’entrée « classe » du *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation* par cette note peu optimiste : « L’avenir de la classe comme modèle unique de regroupement des élèves semble bien compromis. »

L’enseignement devrait donc se poursuivre au-delà des limites spatiales et temporelles qui lui sont associées, en opérant un double mouvement d’extension : le premier, centrifuge, conduirait à étendre l’espace de la relation pédagogique vers l’extérieur ; le second, centripète, consisterait à faire intervenir dans la classe des entités qui n’y figuraient pas, sinon ponctuellement. À ce premier mouvement correspond l’injonction à développer un enseignement « hors des murs » :

« Cette approche de l'enseignement "hors des murs" [par les ENT] permet à l'enseignant de suivre chaque élève au plus près, favorisant ainsi sa réussite. »
(Rapport Fourgous 2, 2012 : 166)

Les ENT constituant l'un des outils les plus investis d'espoirs dans les différents niveaux d'enseignement, il n'est pas étonnant qu'ils soient ici présentés comme l'exemple par excellence d'un enseignement étendu au-delà des limites de la classe. Leur sont également attribués ici le pouvoir d'individualiser l'enseignement, et par conséquent, de « favoriser » la réussite des apprenants. Quant à l'ambition d'élargir la communauté éducative en y intégrant (davantage qu'ils ne l'étaient) les familles, plusieurs travaux récents ont montré que l'usage de ces dispositifs par les parents restait très ponctuels, et socialement différenciés : Éric Bruillard (2012) montre ainsi que les fédérations de parents d'élèves s'intéressent peu à la question, tandis que les enseignants sont généralement réservés face aux possibilités de contrôle de leur activité que permettraient de tels outils.

Les ENT ne sont pas les seuls outils investis d'un tel pouvoir : les groupes industriels de l'informatique et des réseaux mobilisent volontiers la notion d'« école connectée » (à l'Internet) et ouverte aux parents pour valoriser l'intérêt de leur activité :

« Apporter la transformation à domicile
Les écoles connectées profitent aux parents comme aux élèves en élargissant le champ de l'éducation jusqu'à la maison grâce à l'accès Internet, les communications sans fil, l'accès à distance sécurisé et des PC, ou tout autre équipement permettant d'accéder aux services scolaires et de communauté. » (Cisco, 2005 : 7)

La notion d'« école connectée » s'inscrit dans un courant déjà ancien de discours connexionnistes qui annoncent l'émergence d'une société « en réseau », elle-même héritière des discours utopistes sur le « cyberspace » (Musso, 2000).

« Pour transformer l'éducation, il faut pouvoir connecter les établissements d'un même département, d'une même région ou d'un même pays. Ensuite, chacun doit être connecté au monde extérieur afin de réaliser une véritable communauté connectée. De plus, la vie à l'intérieur de l'établissement doit pouvoir être reliée à celle que nos élèves connaissent en dehors de l'école. Les prérequis suivants sont indispensables à la réussite d'un tel projet :

- tous les intervenants du système éducatif doivent être d'accord avec cette vision ;
- il est nécessaire de désigner des leaders ou influenceurs qui contribueront à obtenir l'adhésion de la communauté ;

— une stratégie de financement doit être mise au point. »
(Cisco, 2005 : 4)

Dès les années 1980, Apple s'était engagé dans un programme expérimental d'équipement d'écoles primaires américaines en ordinateurs, auquel participait une équipe de sociologue dont l'ouvrage avait été publié en français sous le titre *La Classe branchée*. Même si l'étude s'intéresse bien davantage aux routines mises en œuvre par les enseignants au sein des établissements, le choix d'un tel titre l'inscrit dans la perspective d'un élargissement du cadre pédagogique.

Extension des limites spatiales de la classe, mais aussi de sa temporalité propre : les outils numériques sont également présentés comme capables d'étendre le temps de la relation pédagogique au-delà des contraintes de la co-présence des enseignants et des apprenants dans l'institution éducative. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect régulièrement mis en avant dans les propos des enseignants que nous avons rencontrés :

« Blandine : [Nos blogs pour élèves,] c'est souvent un prolongement du cours, parce que sinon... auparavant, nous avions des manuels, qui nous permettaient de le faire, mais ces manuels sont pas toujours adaptés vraiment, soit au niveau, soit au type d'épreuve qu'on veut faire, et donc, du coup, on fait nos propres... Tout ce qu'on a fait en classe, du coup, on le poste, ça va sur le blog, et du coup, les élèves peuvent continuer, ce qui nous évite de faire le cours sur deux semaines : on fait sur une semaine et ils finissent à la maison... »

Ici encore, la classe s'exporte au-delà de ses limites, sans pour autant que cela modifie en profondeur la nature des pratiques des enseignants : en l'occurrence, il s'agit essentiellement de supports de cours (enregistrements audiovisuels, partitions et liste des travaux à effectuer) qui sont reproduits sur un espace de publication qui n'est pas spécifiquement dédié à l'enseignement.

Le second mouvement, centripète, repose davantage que le précédent sur une valorisation de l'accès distant à des ressources extérieures à celles qui sont habituellement mobilisées au sein de la classe. Outre les « ressources » déjà abordées plus haut, c'est ici l'intervention au sein de la classe d'enseignants extérieurs à l'établissement, ou d'interlocuteurs non enseignants qui est mise en valeur. Ainsi, le recours à des locuteurs natifs d'une langue étrangère peut être présenté comme un apport majeur dans le cadre de jumelages entre établissements ; tel est le cas du programme européen *eTwinning* destiné à encadrer des partenariats entre établissements scolaires de pays différents, notamment autour de la maîtrise des langues étrangères. Outre l'« ouverture » aux autres et la « collaboration » entre acteurs européens de l'enseignement, le programme

est présenté comme une voie majeure d'enrichissement de la relation pédagogique, en « un simple clic de souris » (Commission européenne, *Comenius : l'Europe en classe*, s.d., p. 9). Nombre de documents promotionnels évoquent des formes de communication à distance similaires : dans un reportage diffusé sur France 5 dans le cadre de l'émission de télévision « Les maternelles », c'est cette fois le « tableau numérique interactif » qui permet à une classe d'école élémentaire de converser avec un « interlocuteur anglais [qui] permet d'avoir la bonne accentuation pour bien prononcer les mots, [ce] qui est franchement fondamental au niveau de l'anglais à l'heure actuelle »⁴¹.

Les conséquences en seraient au moins double : d'une part, comme pour la plupart des mentions du numérique dans l'enseignement, la « motivation » des apprenants — mais aussi des enseignants — doit s'en trouver augmentée :

« eTwinning vous aide à mener un projet centré sur les élèves, leur offrant l'opportunité de travailler différemment et de communiquer “pour de vrai” avec des élèves d'autres pays. Ils sont alors plus impliqués et plus motivés, acteurs dans leur propre apprentissage. » (Site du programme européen *eTwinning* : <http://www.etwinning.fr/etwinning.html>)

D'autre part, l'élargissement du cadre pédagogique permettrait aux apprenants de bénéficier des compétences hors de portée de leurs enseignants :

« Imaginez une école... qui mette en relation les classes et les spécialistes du monde entier, pour que la leçon d'espagnol soit dispensée par un professeur basé à Madrid ou que les élèves d'un cours de sciences puissent suivre la progression d'une expédition polaire. » (Cisco, *op. cit.*, 2005 : 3)

Le rôle central de l'enseignant responsable d'une classe ou d'un enseignement disciplinaire pourrait ainsi s'en trouver amoindri, et les discours sur l'apport du numérique sont souvent assortis de précautions destinés à prévenir d'éventuelles réserves émanant du monde enseignant en montrant que le rôle des pédagogues ne serait pas minoré, mais modifié :

« Certes, rien ne remplacera le face à face entre l'élève et le professeur et le rôle éducatif du lien social qui se crée dans une classe. L'enseignant verra cependant son rôle évoluer pour devenir moins un dispensateur unique de savoir qu'un guide, un accompagnateur, un pourvoyeur de techniques d'apprentissage. Un encadrement de proximité, quelque puisse être la valeur pédagogique des

41. Propos de l'enseignante (2'20"), dans Aurélie Nys et Josselin Billot, « Tableaux Numériques Interactifs à Élan court », *Les Maternelles*, diffusé sur France 5 le 7 décembre 2009, accessible sur : http://www.dailymotion.com/video/xbfhwh_elancourt-les-tableaux-numeriques-i_news.

apports des nouvelles techniques interactives d'information, demeure indispensable dans la plupart des cas. . . » (Rapport Laffite, 1997, tome 2 : 43)

Faire tomber les murs qui séparent des mondes cloisonnés : c'est là l'une des vertus fréquemment prêtées au numérique. Institutions éducatives et mondes professionnels, écoles et entreprises, acteurs de l'éducation et familles, enseignants et apprenants, universités et grandes écoles, établissements plébiscités et établissements rejetés, disciplines scientifiques et artistiques : nombreuses sont les lignes de rupture qui sont dénoncées dans l'espace public.

Ces limites sont, pour partie, inhérentes à la distance entre des espaces éducatifs différenciés, et le seul courrier électronique aurait dû les réduire :

« Grâce aux réseaux internes des établissements d'enseignement, les élèves peuvent échanger et travailler en groupes, en dépassant les limites habituelles inhérentes à leur classe et à leur niveau d'enseignement. Le courrier électronique, quant à lui, permet de dialoguer avec des interlocuteurs aussi bien proches que dans le monde entier. » (PAGSI, 1998 : 8)

Elles sont également sociales, et constituent dès lors un obstacle majeur à la « démocratisation culturelle » :

« La notion d'égalité d'accès à la culture, au savoir, à l'information risque de rester lettre morte si les richesses artistiques ne s'ouvrent pas plus largement encore au grand public. Les systèmes actuels dressent des murs invisibles où se cogne la grande majorité. La séduction et la facilité qu'apportera le multimédia dans des domaines considérés comme élitistes est une des conditions concrètes pour que la notion d'égalité [*sic* : phrase incomplète]. » (Rapport Théry, 1994 : 58)

Mais les « murs » que le numérique serait susceptible de briser seraient plus profondément ancrés dans la société française, au moins lorsqu'elle est présentée comme vieillissante :

« Sur le plan politique, [les TIC] sont un moyen formidable de faire tomber les murs trop nombreux que comporte encore la société française, de s'affranchir des vieilles hiérarchies, de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. Elles contribuent également à instaurer de nouvelles relations entre le citoyen et l'administration ou les élus. » (Plan RE/SO, 2002 : 2)

Il s'agit là, comme le signale Le Crosnier (2013) d'un lieu associé à celui du « retard français » : à une société cloisonnée dans bien des domaines s'opposerait donc une société « ouverte » à tous les échanges, et où tout (ou presque) serait accessible.

« C'est une réorientation où nous préconisons la réintroduction des musiques actuelles à la même échelle que les musiques dites "savantes". Le but étant de faire en sorte que les conservatoires ne soient plus des îlots principalement consacrés à la musique écrite, patrimoniale, musique d'interprétation mais qu'ils puissent s'ouvrir aux techniques d'apprentissage oral et du senti que nous proposent les musiques actuelles et improvisées. » (Lockwood, 2010)

2.6 Enseigner autrement, apprendre autrement : de l'alternative au changement de nature

Le lien entre numérique et changement participe des formes de naturalisations que l'on peut très largement observer dans notre corpus. Plus précisément, il est fréquemment présenté comme un moyen privilégié pour modifier des manières d'enseigner ou d'apprendre, qui n'auraient évolué jusqu'ici qu'à la marge. Il ne s'agit en effet pas seulement de « faire mieux », mais plutôt de faire autrement, puisque les anciennes ne produiraient pas les effets escomptés. Le rapport Bassy (2006 : 40) pose ainsi comme indubitable la capacité des « TICE » à changer le rapport au savoir – non sans relativiser quelque peu ce postulat en signalant que « tout le parti possible [n'en] a pas été tiré : « Ainsi les dispositifs numériques proposent une approche, une maîtrise, une appréhension du savoir d'une autre nature. » Ce rapport alternatif au savoir (les rapporteurs évoquent le « travail collaboratif » et l'« accès à des ressources [...] venant de la planète entière ») ayant déjà été mentionné plus haut, nous nous intéressons plutôt à la relation entre des approches pédagogiques et des publics placés sous le signe de l'altérité d'une part, et d'autre part, le numérique.

Dans un chapitre écrit conjointement avec Claire Oger (Levoin & Oger, 2012a), nous avons relevé de nombreux emplois de l'adjectif « autre » dans des documents d'accompagnement de prix et de concours destinés à récompenser la créativité et l'innovation dans le monde de l'enseignement. La « créativité », qui ne faisait l'objet d'aucune définition précise, était en revanche caractérisée par un ensemble de reformulations parmi lesquelles l'idée qu'un « écart » vis-à-vis des normes et des habitudes en vigueur dans l'enseignement scolaire constituait le point de départ d'une démarche innovante, elle-même susceptible d'être valorisée ultérieurement sur le marché du travail. Dans un rapport publié pour l'Agence Europe Éducation Formation France⁴² à l'occasion de l'année européenne de la créativité et de l'innovation (2009) figure ainsi en guise de synthèse des composantes de la créativité le sigle APAA, pour « Autre chose », « Plus tard », « Ailleurs », « Autrement » (*Ibid.* : 183). Parmi les projets ré-

42. Relais français de la Direction générale Éducation et culture pour le programme « *Life-long Learning* ».

compensés dans le cadre des concours organisés à l'occasion de cet événement étaient particulièrement valorisés ceux qui paraissaient s'écarter le plus des routines institutionnelles, tant du côté des enseignants que des apprenants.

Dans notre corpus, les références négatives aux fonctionnements considérés comme traditionnels dans l'enseignement sont nombreuses, tout comme celles qui valorisent, à l'inverse, la capacité du numérique à provoquer un changement de perspective. Ainsi, un document promotionnel préparé par Apple et destiné au monde éducatif insiste sur les bénéfices de projets de création mis en œuvre grâce à une suite de logiciels élémentaires de création audiovisuelle, qui permettraient de rompre avec le « travail scolaire conventionnel » :

« 6. *La prise en compte de tous les modes d'apprentissage.*

iLife offre à tous les élèves la possibilité de réussir et de révéler leurs points forts. **Ceux que rebute le travail scolaire conventionnel, comme la rédaction de comptes rendus ou l'élaboration d'un plan, constatent généralement que la création numérique les aide à surmonter ces difficultés.** Lorsqu'un devoir implique l'écriture d'un scénario, la création d'un story-board et l'intégration d'images, les élèves sont partants. Avec iLife, les enseignants peuvent ainsi mettre en place un environnement pédagogique dans lequel chaque élève a ses chances de réussir. » (Apple, *iLife dans l'Éducation*, 2010 : 2)

Ici encore, les logiciels sont dotés d'un pouvoir structurant : ils ne constituent pas de simples outils mais forment un cadre (un « environnement ») favorable à la réussite éducative.

Dans le domaine musical, ce sont avant tout les technologies de la création qui nécessiteraient des changements majeurs des modèles pédagogiques, et surtout, qui permettraient de laisser en arrière la culture de l'œuvre du répertoire et l'apprentissage par appropriation progressive des styles compositionnels :

« Les innovations technologiques induisent indubitablement un rapport à la musique nouveau. Les méthodes pédagogiques n'ont d'autre choix que de s'adapter. Là où régnait la sacro-sainte œuvre musicale déferlent des hordes de compositeurs en herbe, autodidactes, dont les logiciels permettent un travail sur le son qui va parfois bien au-delà de l'expérimentation de leurs futurs professeurs. » (Forlacroix, 2009 : 2)

Les propos qui précèdent, émanant d'un enseignant en conservatoire qui s'exprime ici dans le bulletin d'une association professionnelle, témoignent de l'écho que les propos les plus critiques vis-à-vis de l'institution d'enseignement — le conservatoire — trouvent au sein même de ses membres. Ni les rapporteurs chargés de formuler des propositions de réforme, ni les acteurs industriels

qui développent des outils parfois concurrents de ceux qui sont en usage dans les conservatoires n'en ont donc l'exclusive. Il faudrait cependant⁴³ distinguer des profils d'enseignants : tous ne formulent pas ce genre de propos, et ce sont souvent des praticiens de la création musicale instrumentée par les technologies de la création qui se distinguent de l'institution. Nous ne prendrons ici que deux exemples attestant de ce positionnement particulier, l'un, déjà ancien puisqu'il s'agit d'une prise de parole dans le cadre d'une table-ronde organisée en 1976 au sein du Groupe de Recherches Musicales de l'INA, montre que la recherche d'un changement pédagogique ne saurait se limiter à l'adoption de méthodes considérées alors, et souvent aujourd'hui encore, comme alternatives. Celles-ci, les « méthodes Orff et Martenot » en l'occurrence, n'offriraient en effet qu'un « compromis » entre « le solfège, les techniques, l'histoire de la musique », c'est-à-dire l'enseignement de

« la musique par le rabâchage des connaissances, l'abominable système qui fait que l'individu est mort : il n'a plus de désirs, il n'a plus aucun geste qui vienne de lui [...]. »

et à l'opposé, une « pédagogie d'éveil », qui renverserait l'ordre des apprentissages en faisant passer l'acquisition du solfège dans une seconde phase :

« Il faudrait supprimer tout ça dans un premier temps et faire uniquement de l'éveil [...] ; c'est seulement dans un deuxième temps que le solfège réapparaît et que c'est un plus petit nombre, motivé, se disposant à travailler un instrument, qui l'apprend. »

Or, la démarche pédagogique mise en œuvre dans les années 1970 par le INA-GRM ciblaient davantage un public différent de celui des conservatoires :

« alors sans parler des expériences très particulières et très neuves que fait l'équipe du INA-GRM avec ses enfants de maternelle, nous, avec les amateurs, les gosses de lycée, on fait l'hypothèse suivante : la musique ne devrait jamais s'apprendre par le solfège, par les techniques, par les connaissances. [...] Ce qui serait urgent à notre avis, ce serait d'implanter progressivement l'éveil dans l'éducation musicale en laissant de côté les méthodes Orff et Martenot, qui sont des compromis. » (Groupe de recherches musicales, intervention de Guy Reibel, 1976 : 118–119)

Plus récemment, Didier Lockwood⁴⁴ en appelle également, dans un entretien accordé à *Owni.fr*, à une permutation des priorités, en plaçant cette fois l'altérité du côté des conservatoires :

43. Nous y reviendrons dans le chapitre 3.

44. Cf. *supra* pour une brève présentation de ce musicien.

« La formation d'un musicien ne s'arrête pas à une formation technique, c'est une formation humaine, psychologique et c'est celle-là qui m'intéresse. Les **OS (ouvriers spécialisés) de la double croche** ne m'émeuvent pas, ce qui m'intéresse, c'est de sortir la personnalité d'un apprenti musicien. Le style, l'esthétique et la forme viendront tout seul et par la suite. Le conservatoire pourrait altérer dans sa rigueur et dans sa sacralisation l'expression individuelle de la vie. On met en avant l'œuvre et le répertoire et le musicien doit être au service de cette œuvre alors que c'est l'œuvre qui devrait être au service du musicien. Surtout une œuvre écrite. » (Lockwood, 2010)

De l'écart qu'induirait le changement de méthode pédagogique, nous passerions ainsi à une forme d'aliénation, les « OS de la double croche » étant présentés ici comme des musiciens dénaturés.

Changer d'approche revient aussi à changer les perceptions de la musique. Exposant un projet d'initiation au langage musical par l'écriture d'un récit en image à partir d'enregistrements sonores, un enseignant utilisateur de logiciels Apple (GarageBand en l'occurrence) explique ainsi que ses élèves ont connu une révélation émotionnelle et intellectuelle, presque comparable à celle que connaît le prisonnier libéré de la caverne platonicienne :

« les élèves deviennent sensibles aux intentions des compositeurs. Ils reconsidèrent tout à coup le brouillard sonore qui les environne et commencent à s'émouvoir pour la poésie et la musique qui les entoure » (Guide Apple : 13)

Ce regard renouvelé n'est d'ailleurs pas réservé aux élèves de l'enseignement scolaire : une conversion similaire peut se jouer chez les ouvriers d'un grand chantier de construction d'un équipement culturel. Le rapport d'activité 2012 de la Cité de la musique rend ainsi compte, sous forme d'encadré, d'un projet associant des étudiants avancés de deux conservatoires supérieurs parisiens, qui aura permis, dans un double mouvement, de changer le regard des étudiants sur l'espace urbain et celui des ouvriers sur leur environnement de travail.

« Compositions musicales sur le chantier de la Philharmonie :

Dans le cadre du studio son, des étudiants du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) et du CRR de Paris se sont impliqués dans des ateliers de création musicale en relation avec le chantier de la Philharmonie. Cette année, un projet original a été mené avec une douzaine d'ouvriers de ce chantier : à partir des sons collectés sur le chantier par les étudiants du CNSMDP et du CRR, ils ont, dans un premier temps, créé, au studio son de la Cité, une première pièce musicale. Lors d'une seconde séance, un des compagnons, par ailleurs joueur de *concertina*, a imaginé qu'il déambulait dans le chantier en jouant de son instrument. Les autres ouvriers mixaient les sons du bâtiment en construction avec celui du *concertina*, le faisant parfois disparaître et réapparaître, pour être en « résonance » avec la « vie musicale » du chantier. En effet, quand on s'y déplace, il existe des zones où on n'entend plus rien. Ces ouvriers ont tellement parlé aux autres compagnons de leur expérience musicale que, désormais, ils portent tous un regard différent sur le chantier. En effet, ils ont saisi les enjeux acoustiques du bâtiment qu'ils sont en train de construire, ont pris conscience du fait que les moindres imperfections pouvaient avoir un impact sur la circulation du son. Quant aux étudiants du CNSMDP, ils ont découvert un univers qu'ils ne soupçonnaient peut-être pas ! » (Cité de la musique, *Rapport d'activité 2012* : 70)

Avec ces changements de perspective et l'élargissement des publics qui en découle, le cercle des musiciens s'élargirait considérablement, jusqu'à intégrer ceux qui pouvaient être présentés jusqu'ici comme des exclus. Ce motif relève d'un autre lieu : celui de l'*inclusion*, le vocable faisant référence à l'un des mots d'ordre promus par des institutions internationales et en particulier par l'Unesco.

2.7 Intégration et inclusion

Avatars des lieux de l'accès et de la démocratisation culturelle, l'« intégration » et l'« inclusion » présentent néanmoins quelques caractéristiques propres qui méritent qu'on leur consacre une place à part. Dans la perspective des politiques de démocratisation, ces deux notions interviennent en tant que mots

d'ordres dans un second temps, après qu'un constat d'inégalités persistantes dans l'accès à l'éducation a été dressé. Intégration et inclusion, qui fonctionnent en discours comme des impératifs, n'apparaissent que parce que certains publics restent, malgré tout, en-dehors des circuits de l'éducation et des pratiques artistiques. Ainsi peut-on lire, dans un document de cadrage publié par l'Unesco en 2005 :

« Malgré quelques avancées, on estime encore entre 115 et 130 millions le nombre d'enfants non scolarisés. [...] Les stratégies et les programmes actuels ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes vulnérables à la marginalisation ou à l'exclusion. Dans le passé, les efforts réalisés ont consisté à spécialiser les programmes, les institutions et les éducateurs. La malencontreuse conséquence de cette différenciation, malgré de bonnes intentions, a souvent abouti à encore plus d'exclusion. » (Unesco, *Principes directeurs pour l'inclusion*, 2005 : 11)

En outre, s'ajoute à ce constat d'un élargissement insuffisant des publics une question fondamentale dans le développement des outils éducatifs, qui figure également explicitement dans le passage reproduit ci-dessus : celle des besoins spécifiques qui caractériseraient certains apprenants, au titre du handicap, mais aussi, de situations sociales peu compatibles avec la scolarisation. Sur la page de présentation du programme « Éducation inclusive », le site de l'Unesco, au titre des « groupes vulnérables et défavorisés » aux « besoins d'apprentissage » spécifiques, liste les catégories suivantes : « enfants roms », « enfants des rues », « enfants travailleurs », « personnes handicapées », « peuples autochtones » et « populations rurales »⁴⁵. Les documents consacrés à ces questions distinguent « intégration » et « inclusion » en soulignant les avantages de la seconde, qui ne consisterait plus à faire entrer des publics exclus dans un cadre institutionnel inchangé, mais au contraire, à prendre en compte les « besoins » de ces publics pour modifier substantiellement le fonctionnement du cadre éducatif. En somme, l'« inclusion » offrirait l'opportunité de changer les systèmes éducatifs, afin, certes, de favoriser la réussite scolaire des publics en situation d'exclusion, mais peut-être surtout d'introduire d'autres manières d'enseigner pour l'ensemble des publics.

Dans notre corpus, les passages consacrés à l'apport du numérique pour l'intégration ou l'inclusion des publics « empêchés » va ainsi crescendo, partant de la remotivation des élèves du « fond de la classe » pour aller jusqu'à la « prise en charge » des enfants handicapés, en conservant toujours l'idée que tous bénéficieront d'une évolution guidée par le processus d'inclusion. Dans

45. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>, consulté le 10 janvier 2014.

l'extrait suivant du *Guide Apple*, les outils d'écoute et de création numérique égalisent les conditions en réintégrant ceux qui étaient exclus du processus d'apprentissage :

« En musique, l'utilisation des nouvelles technologies permet de faire découvrir leur sensibilité à tous les élèves. Aussi bien les têtes de classe, que ceux qui sont habituellement considérés comme perdus pour l'Enseignement ». (Guide Apple : 4)

Autre déclinaison des figures d'exclus du système éducatif, les « dorm[eurs] du fond de la classe retrouvent des capacités créatives innées, qui, par définition, les placent au même niveau que leurs camarades :

« Certains élèves qui habituellement ne se manifestent pas dans un cours traditionnel ou qui "dorment" au fond de la classe dans les autres matières se révèlent quand ils sont amenés à s'exprimer durant la phase de création sur ordinateur. La machine peut être considérée comme un nouveau moyen d'expression, une véritable rampe de lancement pour la créativité qui sommeille en chaque enfant. » (Guide Apple : 19)

Lorsqu'il est explicitement question du handicap, il est présenté comme un retard que les outils et les médias numériques permettraient de rattraper plus rapidement :

« Les ressources et les innovations numériques constituent également des accélérateurs d'intégration pour les élèves en situation de handicap. » (Loi sur la refondation de l'école, 2013, rapport annexé)

Dans ces conditions, il ne semble plus même nécessaire de songer à mettre en œuvre une pédagogie spécifique. Conception et utilisation des outils numériques diffèrent pourtant substantiellement selon les situations, comme nous le verrons ultérieurement. Des axes définis par l'Unesco jusqu'aux discours promotionnels des acteurs industriels, le lien entre numérique et exclusion reste souvent associé à l'espoir de le voir jouer un rôle réparateur.

2.8 Réalité augmentée/cybernétique

Les potentialités des échanges sur internet, la mise en partage de ressources éducatives et les promesses de l'enseignement à distance, parmi d'autres modalités des échanges à l'ère numérique, suscitent des interrogations plus générales sur les mutations des sociétés contemporaines. Apparaissent ainsi en filigrane dans notre corpus les traces d'utopies qui ont accompagné l'évolution des médias au cours du siècle dernier, et qui ont fait l'objet de nombreuses lec-

tures critiques de la part de chercheurs travaillant sur la généalogie des discours utopiques (*cf.* par exemple Breton, 1995 ; Musso, 2000 ; Flichy, 2001 ; Bautier, 2003). Il en va ainsi de la biologisation du social, de l'appréhension des réseaux par analogie avec le fonctionnement neuronal, de l'idée que les organisations en réseau seraient susceptibles de s'autoréguler, pour n'en prendre que quelques exemples. Ces références peuvent s'effectuer par l'intermédiaire de références explicites à des auteurs connus pour leurs théorisations des sociétés en réseau ; dans d'autres cas, elles restent implicites, comme souvent dans les lieux que nous répertorions ici.

Dans le « préambule » de son premier rapport, Jean-Michel Fourgous (2010) se livre ainsi à une réflexion futurologique sur la décennie à venir, faisant appel aux travaux de Joël de Rosnay sur le « cerveau planétaire »⁴⁶ et de Thierry Gaudin⁴⁷, afin de justifier l'urgence à entrer dans l'ère du numérique à l'école :

« L'ère de l'information laissera la place à l'ère de l'interactivité puis à celle de l'inter-créativité : le “web symbiotique” ou web 4.0, comme le nommait Joël de Rosnay dès 2008, nous permettra de faire fusionner mobilité, web, virtuel et réel. » (Rapport Fourgous (2010) : 19–20)

La notion de « web symbiotique » illustre l'idée que les réseaux du web permettraient de faire advenir un espace de communication généralisé, un « cerveau [...] aux dimensions de la planète » dont nous serions les neurones ou les « cellules » (cité par Roger Bautier, 2003). Dans cette perspective, et comme l'ont noté plusieurs des auteurs cités plus haut (par exemple Musso, 2000), cet imaginaire futuriste repose sur la conjonction de plusieurs notions relatives au *cyberespace*, toutes marquées par des conceptions biologisantes du social, mais aussi par une « symbolique de type religieux », qui réactive les idéaux saint-simoniens (Musso, 2000 : 32). L'auteur du rapport va cependant plus loin (s'il est possible) encore dans ce raisonnement en y adjoignant l'« inter-créativité », qui n'est peut-être qu'un avatar de l'« intelligence collective » chère à Pierre Lévy, mais qui témoigne aussi de la place ultime qu'occuperait la créativité dans l'échelle des progrès attendus du numérique : elle serait à la circulation de l'information ce que le « web 4.0 » est au « web 1.0 ».

Le caractère religieux de ce propos est d'autant plus sensible qu'en poursuivant le fil généalogique qui part du « web symbiotique », il est possible de trouver chez Teilhard de Chardin une source essentielle de cette combinaison utopique. Roger Bautier (2003) montre en effet l'importance qu'occupe

46. de Rosnay, Joël, *Le cerveau planétaire*, Olivier Orban, 1986 ; *L'homme symbiotique*, Le Seuil, 1995.

47. Gaudin, Thierry, « Odyssée de l'Espèce. Prospective et programme du 21e siècle (1993–2003).

le concept de *noosphère* chez les auteurs rassemblés au sein du *Global Brain Group*, auquel participaient Joël de Rosnay et Pierre Lévy, et renommé récemment *Global Brain Institute*⁴⁸. Dans les travaux récents de Pierre Lévy en effet, le web devient le vecteur d'une « montée vers la noosphère », qui permettrait l'émergence d'une « conscience unique, y compris chez les plus humbles animaux », réunirait « *homo æconomicus* » et « *homo academicus* » et résoudrait les conflits de classes (Bautier, 2003 : 7).

Poursuivant son tableau de l'humanité future, Jean-Michel Fourgous cite de nouveau les mêmes auteurs, en insistant sur la pacification des relations humaines qui serait déjà effective :

« La notion de “conscience planétaire” émergea dès 1975 avec Joël de Rosnay puis en 1993 avec Thierry Gaudin : “nous étions une espèce humaine divisée en tribus, jalouse chacune de son territoire, prêtes à lutter à mort pour le contrôle de ressources [...]. La mise en réseau du monde introduit la négociation partout. Nous devenons partie d'un tout organique, comme un neurone dans un cerveau, participant, chacun à sa place, à la constitution et au fonctionnement d'un être plus grand.” » (Rapport Fourgous 1 : 21)

Un tel espoir de voir les hommes, grâce à l'utilisation des réseaux, participer à la régulation et à la construction d'un système planétaire, humains et machines étant engagés dans une forme de coopération rappelle également les origines de la cybernétique, à ceci près que les scientifiques ne semblent ici plus jouer un bien grand rôle, alors qu'ils étaient responsables de la « perpétuité ou la chute de notre civilisation » (cité par Breton, 1995 : 37). Sans aller jusqu'à dire, avec Philippe Breton (1995 : 10), que « notre futur est celui des années quarante », il reste que la permanence de modèles utopiques ou d'imaginaires sociotechniques comme ceux de la « cybernétique », du « cyberspace, de la « noosphère » ou du « cerveau planétaire » est une caractéristique marquante des discours les plus actuels sur le numérique éducatif, et plus généralement, sur l'ensemble des propos qui militent en faveur d'une technologisation de la société.

2.9 Désintermédiation

Au nombre des « freins » et des « barrières » à la fluidité des processus communicationnels, un certain nombre d'acteurs parfois désignés sous le nom d'« intermédiaires » sont souvent stigmatisés dans notre corpus. Le terme est ici pris dans son sens le plus large, et recouvre les sphères de la production de

48. <http://globalbraininstitute.org/>

biens et de services culturels ou éducatifs, à l'image de l'indétermination observable ici. On trouve ainsi dans un extrait cité plus haut du rapport Fourgous un postulat très général, et très contestable, sur la « disparition » des intermédiaires qui caractériserait la « révolution numérique » :

« Les intermédiaires disparaissant peu à peu, nous accédons directement aux créateurs de biens et de services. La transparence et la réactivité sont devenues des règles de base. » (p. 19)

Que l'essor du numérique puisse au contraire favoriser l'émergence de nouveaux acteurs « intermédiaires », et tout particulièrement dans les secteurs qui nous intéressent ici, comme l'ont montré plusieurs travaux portant sur les « mondes de l'art », est rarement discuté. Comme le rappellent Bouquillion *et al.* (2013 : 140–141), et malgré la diversité des disciplines qui se sont emparées du sujet de la désintermédiation,

« [l'intermédiation] a connu un assez net élargissement au cours des trente à quarante dernières années, voire une prolifération (ainsi dans le domaine musical) que l'information ascendante chère aux économistes [...] et la désintermédiation valorisant les productions d'amateurs, sont loin d'avoir entravé. »

Comme le signalent ces mêmes auteurs, comme d'ailleurs des collectifs de chercheurs relevant de disciplines voisines (voir par exemple Jeanpierre & Roueff, 2014), les intermédiaires relèvent en réalité de sphères hétérogènes. Dans l'extrait du corpus commenté ici, c'est une fois de plus le contexte immédiat qui permet de cerner plus précisément le sens attribué à la notion. À la désintermédiation sont ainsi associées « transparence » et « réactivité », ce qui correspond effectivement à deux reproches communément adressés aux figures de l'intermédiation dans la sphère de la grande distribution, où certains acteurs sont justement accusés de contrôler, sans publicité, les termes des négociations avec les autres acteurs⁴⁹. Quant à l'absence de « réactivité », elle caractérise ici les filtres qui séparent les « créateurs » de leurs publics ou des consommateurs, ce qui revient ici à peu près au même.

Mais le poids néfaste des intermédiaires n'est pas l'exclusive de la consommation de biens et de services marchands. De façon plus détournée, elle concerne également la relation pédagogique, pour deux raisons au moins. La première tient au lien de causalité entre numérique et désintermédiation, qui constitue l'un des constituants de ce lieu commun : puisque le numérique doit devenir l'une des composantes d'un enseignement musical renouvelé, il convient de

49. Ici encore, nous renvoyons à Bouquillion *et al.* (2013 : 136–138), à propos des approches économiques de l'intermédiation.

familiariser les apprenants avec un environnement où ils entreront directement en relation avec leurs publics. À l'occasion de la publication de son rapport sur les « méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui », Didier Lockwood, alors vice-président du Haut Conseil pour l'éducation artistique et culturelle illustre « l'intégration du numérique » par l'exemple de l'auto-production :

Journaliste : « Le numérique est-il intégré dans vos projets ? D. L. : Cela va de soi. Le numérique sera enseigné dès le cycle initial. [...] Lors de la mise en place des contenus des programmes LMD, j'ai fortement insisté sur l'intégration du numérique. En effet, il est indispensable que les cursus classiques s'acclimatent à cet outil, nous sommes d'accord. Ne serait-ce que du point de vue de l'auto-promotion et de l'auto-production. » (Lockwood, 2010)

La seconde raison tient à la figure de l'enseignant même, dont le rôle médiateur peut aussi apparaître sous le jour de l'intermédiation, c'est-à-dire d'un écran entre savoirs et apprenants. Certes, on lit rarement des appels à la substitution de la médiation enseignante par la médiatisation, mais le filtre de l'enseignement n'apparaît plus comme un passage obligé, notamment sous la plume d'enseignants eux-mêmes :

« En bousculant les valeurs artistiques, [de nouvelles pratiques artistiques en émergence] dissolvent les conceptions habituelles selon lesquelles on envisage traditionnellement les procédures d'accès à la culture : les équipements institutionnels ne sont plus un passage obligé, l'appropriation des savoirs se fait via les médias, l'apprentissage relève de l'autodidaxie, la production est immédiate. » (RPM, 1)

Préparé par le collectif « Recherche, Pédagogie, Musique », le document dont est extrait le passage cité ci-dessus établit un lien de causalité entre « nouvelles pratiques artistiques » (l'« électro-amplification » est citée plus bas) et deux conséquences : autodidaxie préférée à l'enseignement « traditionnel » et l'« immédiateté » de la production, c'est-à-dire pour la possibilité pour des musiciens de s'auto-produire, sur le plan de la réalisation de l'enregistrement sonore du moins. C'est donc l'apprenant ou le jeune musicien qui se voit d'emblée investi des ressources nécessaires à l'apprentissage : possibilité de construire son propre parcours, exploitation de sa propre expérience ; et lorsqu'il s'agit d'accéder aux produits médiatiques qui constituent ainsi la principale ressource qu'il ne possède pas en propre, il est susceptible de le faire sans que l'offre ne soit contrainte par l'intervention d'un intermédiaire.

Il nous semble ainsi que l'enjeu d'une telle désintermédiation consiste à remplacer le monopole et le contrôle des intermédiaires sur la circulation des

savoirs et des médias, selon une logique proche de celle de l'« *empowerment* ». Cette notion centrale dans les discours sur le « web 2.0 » (voir notamment Rebillard, 2007 ; Bouquillion & Matthews, 2010) repose en effet sur le postulat d'un gain de liberté du consommateur, au détriment (supposé) des industriels de la culture et de la communication. Plus actifs dans la mise en circulation des contenus, et potentiellement créateurs eux-mêmes, les consommateurs-utilisateurs sont censés, grâce à l'essor de ce « dispositif », avoir gagné en autonomie. L'analogie entre la désintermédiation industrielle et la médiation pédagogique signalée ci-dessus est par ailleurs un artifice discursif récurrent dans les discours sur les « machines à enseigner » (Bruillard, 1997a ; Moeglin, 1993) : dans la perspective d'une industrialisation de la formation, les principes du « juste-à-temps » et d'une production « sur mesure » s'appliquent au moins partiellement à l'apprenant, selon un auteur comme Jean-Marie Albertini, qui voyait en 1992 se dessiner un nouveau productivisme scolaire :

« Aujourd'hui le formé est en quelque sorte principalement manipulé ; dans le futur, c'est lui qui manipulera. Pour être complètement futuriste, on peut comparer cette situation à celle d'une usine automobile où, à partir des désirs exprimés par les clients, les robots adapteraient en temps réel la production et seraient même susceptibles à cette fin de s'auto-modifier. Après tout, le juste-à-temps et la production tirée par les commandes sont un premier pas dans cette direction. » (J.-M. Albertini, *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Le Seuil, 1992, cité par Moeglin, 1993.)

La désintermédiation, telle qu'elle apparaît ici, consisterait donc en un renversement de pouvoir, qui basculerait du côté du sujet apprenant. Elle présuppose, nous semble-t-il, l'avènement d'un « nouveau sujet, individu *empowered* » (Bouquillion & Matthews, 2010 : 130).

Il serait cependant tout à fait excessif de considérer que se dessinerait un modèle unique de l'apprenant : celui-ci, nous le verrons, peut se voir assigner des places différentes et parfois contradictoires. C'est plutôt une multiplication, voire à une fragmentation des figures de l'apprenant que l'on peut observer à partir de notre corpus. Dans cette perspective, la capacité des jeunes musiciens à endosser plusieurs rôles, c'est-à-dire à assumer des fonctions parallèles dans le monde de la musique, conformément à la (souvent nécessaire) pluri-activité (Coulangeon, 2004) qui y prévaut devrait, selon notre corpus, être préparée en amont par la transmission de compétences réexploitables dans l'univers professionnel.

3 Devenir polyvalent : des compétences transférables

De cette injonction à former des travailleurs polyvalents ne relèvent pas seulement les productions discursives des acteurs marchands, mais aussi les propos de certains des acteurs de l'enseignement. De ce côté, cet horizon de la formation est rarement formulés à partir du vocabulaire des « compétences », de la « littératie »⁵⁰ de l'« économie de la connaissance » ou du « capital humain », dont les discours sur l'enseignement général, la formation professionnelle ou encore l'enseignement supérieur sont devenus coutumiers (del Rey, 2010 ; Bruno *et al.*, 2010).

« Dans le cadre des cours, les étudiants sont autoformés à ce qu'on appelle un premier standard de l'industrie, parce que c'est aussi important qu'ils connaissent les outils commerciaux qu'ils vont utiliser dans la réalité du métier. » (Obs : journée TICE « sur site » ; Harold, coord. de département)

Harold expose ici, devant un public d'enseignants en conservatoire, la politique de formation aux outils dits « professionnels » — c'est-à-dire utilisés dans la chaîne de production d'un enregistrement sonore — que sont les séquenceurs audionumériques. L'objectif du département concerné n'est pas de former des techniciens du son, mais des musiciens « multi-compétents » (*Ibid.*). Dans le contexte où ces propos sont formulés, un tel programme n'est cependant pas univoque. La formation est en effet délivrée dans un établissement public — et la journée de formation où ses propos ont été tenus se déroulait dans un établissement du même type, devant un public d'enseignants — ; or, familiariser de façon relativement précoce des apprenants avec un ensemble d'outils commercialisés peut apparaître comme une tentative de marchandisation insidieuse d'un espace public. Aussi la formulation de l'objectif, empruntant un vocabulaire caractéristique du monde de la production (un « standard de l'industrie », des « outils commerciaux » est-elle contrebalancée dans la foulée par deux éléments qui font cette fois référence à la sphère non marchande :

« mais en même temps, on s'astreint à avoir obligatoirement à chaque fois une réponse sur le libre ; par exemple sur l'édition de partitions, ils travaillent aussi avec *MuseScore*, qui est un logiciel très performant, gratuit, un tout petit peu moins performant que des *Finale* ou des *Sibelius*[...] Systématiquement, on a du libre. » (*Ibid.*)

50. « littératie » est ici employé dans le sens que lui donnent les institutions internationales, et notamment l'OCDE, et non au sens de Goody (1978).

La gratuité d'une part, la licence d'usage « libre » d'autre part⁵¹ viennent ici ménager un équilibre entre « logique marchande » et « logique civique » (Guillemet & Provost, 1999 : 48). À aucun moment cependant, nous n'avons rencontré d'acteurs mettant en avant l'objet de former des travailleurs « employables » : compte tenu des spécificités des marchés du travail artistique, la demande industrielle de personnels spécifiquement formés à telle ou telle technique est pratiquement inexistante. En revanche, la question de l'« employabilité » est fréquemment posée du point de vue du musicien : c'est à lui qu'incombe à la fois la responsabilité d'acquérir les aptitudes à mener parallèlement plusieurs rôles dans la filière musicale, mais aussi la capacité à conserver un emploi, ou à en trouver un autre.

Les conditions d'emploi précaires des musiciens interprètes peuvent ainsi devenir, dans les propos mêmes de certains d'entre eux, un modèle auquel les jeunes musiciens sont préparés dès le temps de leur formation en conservatoire, en amont de l'entrée dans les cycles professionnalisants. Pierre, directeur d'un CRD, c'est-à-dire d'un établissement qui n'est pas destiné à délivrer de diplôme professionnalisant, place la « polyvalence » au faîte des qualités propres à un musicien, et non seulement au titre des qualités nécessaires pour conserver un taux d'emploi suffisant :

Je suis aussi quelqu'un qui a toujours milité pour la polyvalence, ce qui est pas forcément bien vu en France. [Ici], ça veut dire qu'on touche à tout donc on sait rien faire. Force est de constater qu'aujourd'hui, à force de spécialiser des gens dans un diplôme, on va avoir [des chômeurs]. Moi je cultive vraiment la polyvalence parce que je reste persuadé qu'aujourd'hui, l'avenir c'est d'être capable de passer d'un système à un autre.

— “Ah oui, j'ai un super Master en communication, mais je trouve pas de job ; donc je suis au chômage.

— Donc tu fais quoi ? Tu restes au chômage ? ou tu essaies de faire autre chose à côté ?”

Et je reste persuadé de ça : la mobilité intellectuelle [...] et la mobilité concrète. (Entretien : Pierre, dir. de conservatoire)

Formulée ici dans une perspective culturaliste⁵², l'injonction à se préparer à endosser des rôles différents s'appuie plus souvent, dans les documents recueillis dans notre corpus, sur le postulat de l'entrée des sociétés « post-industrielles » dans une « économie de la connaissance » ou l'un de ses derniers avatars en date, l'« économie créative ».

51. Le logiciel *MuseScore* cité ici est soumis à la « GNU Public License ».

52. L'évaluation des qualités des travailleurs ne repose pas sur les mêmes valeurs : polyvalence aux États-Unis, spécialisation en France

Ainsi, du côté des discours promotionnels, les outils d'aide à la création sont présentés comme les moyens d'acquérir les « compétences indispensables au xx^e siècle », c'est-à-dire celles qui pourraient être réexploitées dans le marché du travail qui est supposé advenir :

« 4. Les élèves acquièrent les compétences indispensables au xx^e siècle.

iLife permet aux élèves de s'exprimer à l'aide d'images, de films, de musique et de leurs propres mots, ce qui leur ouvre de nouvelles possibilités de se découvrir des talents insoupçonnés, d'explorer diverses pistes de recherche et d'acquérir les compétences qui les prépareront aux études supérieures ou à l'entrée dans la vie active. » (Apple, *iLife dans l'Éducation*, 2010 : 1)

Ce dernier passage, extrait d'un document publié sur le site « Éducation » d'Apple est certes accessible à l'ensemble des internautes, mais a probablement pour destinataire premier des personnels de l'enseignement général, et en particulier ceux qui sont en mesure d'acquérir matériels et logiciels ou d'en prescrire l'acquisition et l'utilisation. C'est ainsi que sur la même page du même document figure un passage redondant avec ce dernier :

« 2. Des applications idéales pour atteindre les objectifs.

iLife offre le meilleur ensemble d'applications pour mettre en œuvre les normes définies par l'Europe en matière de TIC [...] dans l'enseignement. La réalisation de projets avec iLife donne aux élèves les moyens d'innover et d'exprimer leur créativité, tout en développant des qualités essentielles de communication, de collaboration et d'esprit critique. Ils affûtent également des aptitudes fondamentales, telles que la capacité de recherche, la lecture et l'expression écrite et orale. » (Apple, *iLife dans l'Éducation*, 2010 : 1)

La redondance tient à la reformulation des compétences attendues en des termes légèrement différents, mais étayés cette fois par une référence aux instructions officielles — en dépit de l'imprécision avec laquelle celles-ci sont présentées : les produits du fabricant seraient un moyen de mettre en application les orientations de la politique européenne. Au-delà du simple phénomène de répétition et de « récursivité » propre à l'argumentation publicitaire (Adam & Bonhomme, 1997), ce type d'argumentation témoigne d'une articulation repérée dans ce corpus, et au-delà, entre compétences liées à l'usage des « TIC », créativité, et innovation.

Dans un travail mené avec Claire Oger (Levoine & Oger, 2012a,b) sur un corpus de documents liés à l'organisation de concours destinées à récompenser et favoriser la « créativité » dans l'enseignement, nous avons noté qu'à défaut d'offrir une définition claire et substantielle de cette délicate notion, les productions discursives étudiées faisaient de la « transférabilité » des com-

pétences l'une des principales reformulations de la créativité, et tendaient à orienter, comme nous l'avons observé ici même, vers l'« employabilité » des futurs travailleurs. Si dans le corpus que nous exploitons ici, et à la différence de celui constitué pour ce travail, celui que nous exploitons ici, la création artistique peut logiquement sembler occuper une place centrale, il n'en reste pas moins que notre corpus contient beaucoup plus de références à l'employabilité et l'adaptabilité en fonction des caractéristiques d'une « économie créative » qu'à la possibilité d'exploiter par la suite des capacités créatives, éventuellement assistée par des outils numériques. Ainsi dans un rapport établi sous l'égide de l'Unesco et de l'Organisation internationale de la Francophonie⁵³, destiné à documenter l'action des politiques de développement économique des « pays du Sud », « adaptabilité » et « employabilité » sont les maîtres-mots des politiques d'accompagnement de la formation des travailleurs des industries culturelles et créatives :

« Développer les aptitudes (*employabilité*) des travailleurs culturels en proposant des formations professionnelles favorisant l'adaptabilité du personnel aux opportunités de travail dans un monde en mutation.

Mesures proposées :

- Prévenir le chômage de longue durée par la formation professionnelle ;
- Favoriser l'adaptation des personnes sans emploi aux nouveaux besoins du marché du travail ;
- Favoriser un climat propice à la négociation entre les entreprises et les associations professionnelles ;
- Favoriser la formation professionnelle continue ;
- **Encourager la connaissance et l'utilisation des nouvelles technologies en incitant le passage au numérique de l'ensemble des personnes (concept de migration numérique) ;**
- Prendre en compte dans les formations les valeurs inhérentes à l'industrie culturelle et créative : travail en réseau, coopération, sensibilité artistique. »
(Unesco, *Politiques pour la créativité*, 2012 : 78)

Le fait que ce document soit spécifiquement adressé aux « pays du Sud » ne doit pas laisser penser que cette liste d'actions serait distincte de celles que les politiques de soutien aux industries culturelles et créatives en Europe, et plus généralement, dans les pays les plus industrialisés. Ce sont en effet toujours les partenariats entre entreprises et acteurs de la formation qui figurent dans les deux cas au nombre des actions valorisées, et il en va de même pour l'encouragement à adopter des manières de travailler (ici, le « travail en réseau », la

53. Unesco et OIF, *Politiques pour la créativité : guide pour le développement des industries culturelles et créatives*, 2012 : unesdoc.unesco.org/images/0022/002265/226531f.pdf.

« coopération » et la « créativité ») favorables à l'échange des points de vue, et surtout à l'émergence d'un regard nouveau — un « écart opérationnel » (Levoine & Oger, 2012a : 178).

Ces éléments de contextualisation ne devraient cependant pas laisser entendre que l'émergence de ces objectifs assignés au monde de la formation dans son ensemble aurait été simultanée au succès de la formule « révolution numérique ». À l'heure du multimédia et de la convergence, les mêmes arguments étaient d'ores-et-déjà en circulation, comme en témoignera un extrait de ce rapport déjà ancien.

« Les acteurs de l'Internet s'accordent à considérer que le développement des services en ligne en France passe principalement par une introduction de cette nouvelle technologie dans la sphère éducative, de l'école primaire à l'université. L'accès à l'emploi exigera de plus en plus des connaissances dans le domaine du multimédia car de nombreuses entreprises vont se redéployer sur les réseaux électroniques ; les futurs salariés devront être familiers de ces nouveaux usages. Tout dispositif d'éducation initiale et de formation continue doit prendre en compte cette nouvelle dimension de l'activité professionnelle. » (Rapport Martin-Lalande, 1998 : 16)

4 Conservatisme ou retard ?

Le conservatisme supposé des conservatoires à l'égard des autres lieux d'enseignement des arts vivants ou de leurs homologues étrangers, à l'égard également du système de l'enseignement général forme un lieu récurrent dans les discours, nous l'avons vu. Le « retard français », quant à lui, serait susceptible de constituer à la fois un « frein » presque naturalisé à l'innovation (*cf. infra*) et un moteur pour le changement, puisqu'un retard a logiquement vocation à être rattrapé. À propos de la logique qui préside aux « régimes de normativité » auxquels peuvent être reliés les discours sur le retard, Julie Bouchard (2008 : 33) parle d'une « rhétorique de l'insuffisance et du changement ». S'il nous semble utile d'approfondir cet aspect, déjà ancien puisqu'étudié par cet auteur dans un corpus de discours institutionnels produits entre 1940 et 1970 dans la cadre des politiques du Plan, c'est parce qu'il prend un relief plus marqué dans le monde de l'enseignement musical. Ce n'est en effet pas un, mais des retards qui s'ajoutent : retard français, retard des institutions, retard de la sphère éducative, retard des conservatoires, à tel point qu'il est parfois difficile de savoir de quel retard on parle. Il nous semble qu'en outre, et plus particulièrement dans le cas des conservatoires, la plainte du retard se confond en partie avec l'accusation de conservatisme. Si le retard français est « le revers de l'idéologie du progrès » (*op. cit.*), il nous semble cependant que ce motif

reste engagé dans la croyance dans le progrès, tandis que le conservatisme s’y oppose.

Au retard français par rapport à d’autres pays, que pointent régulièrement les discours institutionnels⁵⁴, se superpose un retard des conservatoires français par rapport à leurs homologues, et surtout aux établissements anglo-saxons qui, pour certains seulement, se sont engagés dans la production de médias. Les directeurs de conservatoires participent ici de la mise en circulation de cette formule ; ainsi, Pierre souligne-t-il l’écart entre stratégies de communication britanniques et américaines, et invisibilité des établissements français :

« Bon je pense à *Bercklee*, mais je regardais aussi le LIPA, le *Liverpool Institute for Performing Arts*, où même le *Royal Academy* [ou même le département de musique de Cambridge] : ils ont des tas de trucs, ils ont par exemple — c’est là où je dis qu’on est en retard — dans leur site internet, y a des liens pour aller sur, par exemple, une cellule d’études à la performance sur scène, comment utiliser la performance sur scène pour ci, pour ça. . . C’est-à-dire qu’ils utilisent l’outil comme on irait dans une bibliothèque chercher une encyclopédie [. . .]. »
(Entretien : Pierre, dir. de conservatoire)

Pourtant, il ne s’agit apparemment que d’un décalage dans la course vers le progrès, et le même directeur, Pierre, s’est attaché à le combler en recrutant une enseignante diplômée de l’une des structures citées ci-dessus.

III Précisions conceptuelles

1 Éléments de phraséologie

L’analyse de notre corpus fait apparaître un ensemble de motifs très récurrents, tout particulièrement lorsque l’on s’intéresse aux arguments développés en faveur de l’utilisation du numérique en milieu pédagogique. Ce constat peut paraître trivial, notamment aux yeux des lecteurs familiers des publications institutionnelles à propos desquelles la circulation d’expressions similaires a souvent été notée. Il n’est ainsi pas rare d’entendre les acteurs des mondes de l’enseignant manifester leur absence d’intérêt pour un type de discours qui serait marqué par une forme de psittacisme. Plus généralement, les discours institutionnels — qui, rappelons-le, ne forment qu’une partie de notre corpus — sont réputés constituer des manifestations exemplaires de la « langue de bois », c’est-à-dire

54. Par exemple, dans un document déjà cité : « La France est encore en retard. Durant les cinq dernières années, elle a changé, elle a parfois progressé, mais elle n’a pas comblé son retard. » (Plan RE/SO, 2002 : 2)

« un langage stéréotypé, propre à la propagande politique, une manière rigide de s'exprimer qui use de clichés, de formules et de slogans, et reflète une position dogmatique, sans rapport avec la réalité vécue. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 335)

Pourtant, un tel niveau de « fermeture du discours sur lui-même » (Krieg-Planque, 2012 : 103) est rarement atteint en dehors des corpus constitués dans le contexte des régimes satellites de l'ex-URSS, et le caractère heuristique de la notion a souvent été remis en cause : ainsi, les travaux publiés sous la direction de Gilbert Rist (2002), ou le numéro 21 de la revue *Mots. Les langages du politique* (1989) consacré à cette question, dans lequel Carmen Pineira et Maurice Tournier pointent la vacuité de l'expression avant de chercher dans ses cooccurrents les sèmes qui permettent de préciser son périmètre. Pour notre corpus, considérer que l'on aurait affaire à un discours propagandiste fondé sur un dogme paraît difficilement tenable, et la « rigidité » évoquée dans la citation précédent par P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002) demande à être précisée. Les « motifs » récurrents mentionnés supra recouvrent en effet un ensemble de marques linguistiques et discursives de nature différente, dont il convient de préciser ici les caractéristiques principales, avant de discuter plus précisément leur apport à l'analyse que nous développons. Précisons en outre que nous n'avons pas soumis notre corpus à une analyse systématique en termes de statistique lexicale : notre approche consiste moins à décrire le fonctionnement linguistique des discours institutionnels et promotionnels sur les technologies numériques qu'à construire un répertoire des arguments mobilisés par l'ensemble des acteurs de notre terrain en faveur de leur déploiement. Sans entrer dans le détail du fonctionnement linguistique des textes constituant notre corpus, la diversité des concepts relatifs à la circularité des discours est telle qu'on ne saurait se dispenser d'y poser quelques jalons.

1.1 Le critère du figement

Sur un plan strictement linguistique, l'ensemble des motifs relevés ont en commun de se situer sur un continuum d'expressions plus ou moins figées, depuis celles qui ne permettent aucune manipulation combinatoire (insertion d'un constituant, permutation dans l'ordre des mots, commutation sur l'axe paradigmatique) jusqu'à celles qui ne se manifestent que par leur forte prévisibilité en contexte. Ces expressions se caractérisent également par leur non-compositionnalité :

« Sur le plan linguistique les expressions figées, ou locutionnelles, ou idiomatiques, ou lexies, se définissent par les contraintes qui limitent leur morphologie

[...], et par la non-compositionnalité de leurs composants sémantiques [...]. »
(Charaudeau et Maingueneau 2002 : 262)

Pour entrer dans le vif du sujet, notre corpus abonde en expressions figées désignant l'objet même de cette recherche : « technologies de l'information et de la communication », « technologies numériques », « informatique musicale », « musique assistée par ordinateur », pour n'en prendre que quelques exemples. Plusieurs d'entre elles constituent des formes plus marquées de figement, en s'énonçant sous forme d'acronymes : « TIC », pour la première d'entre elles, ou « MAO », pour la dernière. Le phénomène de non-compositionnalité du sens est assez bien illustré par le cas des « TIC » : la part informationnelle se distingue peu de la part communicationnelle de l'ensemble (d'ailleurs indéterminé) des technologies que l'expression désigne. Pour autant, le fait que le figement forme un « espace de resserrement de la créativité verbale » (Krieg-Planque, 2012 : 100) n'empêche pas que des variations puissent affecter les locutions figées, et cela vaut aussi pour les acronymes. Plusieurs d'entre eux laissent place à l'exercice d'une créativité — d'une ampleur très limitée — pour désigner de nouveaux dispositifs : l'utilisation d'outils de « MAO » et de logiciels éducatifs dans la formation musicale a pu conduire à créer les acronymes « Formation musicale assistée par ordinateur (FMAO) » et « Enseignement musical assisté par ordinateur (EMAO) » (Formation Musicale/Enseignement Musical Assisté(e) par Ordinateur) ; de même, « TIC » s'est décliné en « TICE » (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), auquel un deuxième « C » pour « de la Création » a été ajouté dans le monde de l'enseignement musical dans les établissements relevant de l'Éducation nationale.

À l'autre extrémité de notre continuum figurent des segments beaucoup moins rigides, qui relèvent pour certains des « énoncés stabilisés » (Krieg-Planque, 2012 : 103 sq.) : petites phrases, slogans et formules, et pour d'autres, du phénomène de la co-occurrence, c'est-à-dire de la proximité récurrente de deux ou plusieurs mots dans un contexte étroit. Dans le premier cas, l'on a affaire à des syntagmes ou à des propositions entières, qui peuvent ainsi circuler pratiquement telles quelles d'un texte à un autre : elles relèvent alors des « énoncés détachés » étudiés par Dominique Maingueneau (1998 ; 2012) ; dans le second, à des phénomènes moins marqués de « phraséologie », c'est-à-dire à des rapprochements de « valeurs » conformes à ce qu'un locuteur « doit dire ou écrire compte tenu de sa position » (Krieg-Planque, 2012 : 102–103). Ici encore, quelques exemples empruntés à notre corpus illustreront ces deux cas de figure. Au titre des syntagmes relativement autonomes et stabilisés, l'expression « retard français » (voir *supra*) est bien attestée dans notre corpus, dans les pro-

ductions institutionnelles, dans les propos que tiennent les acteurs interrogés ou dans les publications qui s'inscrivent dans des controverses pédagogiques ou socio-politiques. Les citations suivantes, toutes extraites de rapports institutionnels, illustrent le caractère d'évidence de l'association entre « retard » et « français » :

« Le développement des infrastructures sur lesquelles reposent Internet, mais aussi une participation active à sa régulation technique, constituent un élément clef du rattrapage du retard français en ce domaine. » (PAGSI, 1998 : 52)

« Proposition 1

Construire un discours politique positif qui valorise les atouts français plutôt que d'insister sur le retard national et crée une dynamique qui incite les acteurs français (industriels et créateurs) à investir dans les nouvelles technologies. » (Rapport Martin-Lalande, 1998 : 10)

« Les auteurs consacrent quelques développements au retard français sur les États-Unis et sur plusieurs pays européens, retard qui est assez ancien mais s'est accentué au cours des six ou sept dernières années, c'est-à-dire les années de décollage de la société de l'information et de la communication. » (Rapport Curien, 2004 : 92)

S'agissant dans les trois exemples de syntagmes nominaux définis (« du retard français », « au retard français »), la référence se fait à des éléments supposés être connus du lecteur, ou du moins, appartenant à un « ensemble partagé » de connaissances ou un « domaine [commun] de référence » (Corblin, 2007). En d'autres termes, le phénomène est censé relever d'un savoir commun aux auteurs et aux lecteurs. Dans l'exemple suivant en revanche, emprunté aux propos d'un directeur de conservatoire, la relation entre les deux termes est plus ténue : la référence à la France est implicite, ou plus exactement, s'effectue par la mention des « conservatoires » abordés ici dans leurs spécificités nationales, et par contraste avec des écoles d'enseignement spécialisé de la musique de renommée internationale :

« Là je me rends compte qu'avec mes collègues directeurs, on est très... on n'est pas sur les mêmes planètes, quoi. Faut pas oublier que... la plupart des conservatoires aujourd'hui restent quand même axés sur une vision assez traditionnelle de la façon de fonctionner — même si on dit que ça a évolué, moi je soutiens que ça a pas évolué tant que ça — et quand on parle d'Internet, c'est en gros : on fait une page Facebook du conservatoire, etc. Bon ça, c'est pas trop compliqué, y en a pour 30 secondes à le faire... mais on va pas plus loin. Moi mon rêve, je vais vous montrer ce que c'est, mais j'en ai déjà parlé... mon rêve c'est ça — enfin, c'est un de mes rêves — [Pierre me montre l'applica-

tion du *Bercklee College of Music* sur son iPhone]. Quand je dis qu'on est en retard, voilà : ça c'est l'application de *Bercklee College of Music* [...]. On est complètement à la ramasse. C'est à dire que ça, ça existe déjà. Alors y a pas le e-learning là-dessus, mais y a tous les programmes, y a tous les concerts, y une radio en *live*... » (Dir. 1)

Reproduire un extrait long de cet entretien nous permet également de montrer que l'évocation du « retard français » ne survient pas de la même façon dans l'échange verbal que dans un texte institutionnel : ici, l'apparition du mot « retard » est préparée par l'exemple paradigmatique qu'offre le *Bercklee College of Music*, et procède d'une forme de simplification *a posteriori*. En effet, l'opposition entre les conservatoires français et le modèle de l'école connectée et dotée d'outils de communication destinés à un public élargi n'intervient qu'après que des divergences entre directeurs d'établissements français ont été formulées : d'un côté, des « traditionalistes » qui se contentent de créer une « page Facebook », de l'autre, sur une « planète » distincte, ceux qui vont « plus loin » en publicisant le travail réalisé dans leur établissement.

Moins étroitement articulés, et difficilement susceptibles d'être appréhendés comme des énoncés stabilisés, les co-occurents sont deux (ou plusieurs) mots qui présentent une forte probabilité de figurer conjointement dans un contexte relativement restreint, et dont le sens se construit de façon relationnelle. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 144) précisent ainsi que leurs « unités constitutives [...] ne prennent leur sens plein que par contamination ». Ainsi, les discours sur le numérique éducatif associent fréquemment l'outil (pris individuellement ou plus globalement, dans l'ensemble des « technologies ») et l'un de ses effets potentiels sur les apprenants : un regain de « motivation ». Cette association s'explique certes en partie par l'ambition revendiquée par les acteurs institutionnels des années 2000 d'établir des argumentaires en faveur de l'usage des « TICE », mais elle témoigne en outre d'un enjeu central pour les mondes éducatifs de cette décennie : les structures éducatives apparaissent en crise, notamment parce que leurs publics semblent ne plus souscrire aux ambitions qu'elle affiche. Dans ces circonstances, il importe de réintroduire ou de renforcer ce qui semble être en défaut : la « motivation » des élèves, et parfois, comme en attestent les deux dernières citations, celle des enseignants eux-mêmes :

« L'ordinateur est un élément de forte motivation, si l'on mise sur l'interactivité, avec des supports à la qualité technique et visuelle adaptée. » (*Manifeste pour la réussite à l'école*, 2006 : 4)

« Par ailleurs, ils ne montrent aucune répugnance à utiliser les TIC dans le cadre scolaire. L'ordinateur reste à l'École un élément de forte motivation, dès lors que l'accent est mis sur l'interactivité et que la qualité technique et visuelle des supports est présente. » (Rapport Sillard, 2006 : 14)

« Les différents rapports montrent que les TICE augmentent la motivation des élèves [...]. » (Plan usages numériques, 2010)

« Les priorités affichées par le ministre de l'éducation, M. Ferry, dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et du soutien aux élèves en difficulté renforcent notamment le rôle des TIC comme outil au service de la réussite scolaire. Les TIC peuvent en effet aider à mieux apprendre, à motiver les élèves. » (Plan RE/S0, 2007 : 15)

« Les TICE augmentent l'intérêt, l'attitude et la motivation quand les élèves / étudiants utilisent des applications informatiques :

- Stimulantes ;
- Développant leur autonomie, leur estime personnelle ;
- Maximisant leur chance de réussite ;
- Favorisant la créativité et la production ;
- Permettant de partager leur travail avec des pairs, des professeurs et des parents.

» (Rapport Fourgous 2, 2012 : 35)

« Les répondants [d'un questionnaire soumis à des enseignants utilisateurs des "TICE"] ont une vision très positive des TICE pour créer un cadre motivant, faciliter l'entraide et accroître l'autonomie des élèves. » (Étude usages des TICE, 2006 : 6)

« En instaurant de nouveaux liens entre enseignants et apprenants, ces environnements d'apprentissage [les ENT] augmentent également la motivation et l'autonomie des élèves [...]. » (Rapport Fourgous 1, 2010 : 108)

« Le numérique, c'est l'occasion de changer en profondeur les méthodes d'apprentissage à l'école, et de revoir la pédagogie, de donner une liberté absolument formidable aux enseignants en matière pédagogique ; et donc de les motiver [...]. » (Discours Chatel, BETT, 2010)

« Même si des données indiquent que les TIC n'apportent pas nécessairement un gain de temps dans le travail des enseignants, il est clair que, au vu des réponses données par les enseignants interrogés, ce point est compensé par leur regain d'enthousiasme. De nombreux enseignants indiquent également être plus motivés lorsqu'ils constatent que la motivation de leurs élèves augmente grâce aux TIC. » (Étude STEPS, 2010 : 35)

La cooccurrence des deux unités lexicales ou de leurs variantes (« ordinateur », « numérique », « TIC(E) » d'une part ; « motivation » ou ses dérivés de l'autre) rend ainsi plus visible le stéréotype de la relation causale entre le dispositif technique et l'effet sur ses utilisateurs. Le fait qu'il puisse d'ailleurs affecter de façon assez indifférenciée les apprenants et les enseignants semble d'ailleurs témoigner du primat de la relation sur l'effet à proprement parler dans le schème stéréotypique. En outre, sur les neuf extraits reproduits ci-dessus, sept abordent la question de la motivation sous l'angle d'une progression : avec le numérique, elle « augmente » ou est plus « forte » qu'auparavant.

L'examen en série des cooccurents soulève ainsi un enjeu crucial dans les discours sur le numérique éducatif : son développement repose en grande partie sur l'idée que le monde éducatif connaît une situation de crise, dont l'un des éléments constitutifs réside dans la faible « motivation » des apprenants — et, comme nous l'avons vu, des enseignants.

1.2 Stéréotypie

Dès lors que l'on s'écarte de la matérialité linguistique pour s'intéresser à l'articulation entre faits linguistiques et faits sociaux, les concepts qui devraient permettre de rendre compte de la circulation de motifs repérables en discours ne manquent pas. Dans le champ des sciences humaines et sociales, plusieurs travaux ont exploré les enjeux sociaux d'expressions récurrentes dans un contexte historique délimité en empruntant à la tradition des topiques. Marc Angenot, en construisant une approche spécifique de l'idéologie sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, s'est ainsi intéressé aux *topoi* qui alimentent « l'idée de progrès » (Angenot, 2001) et son envers, l'« effet pervers » qui accompagneraient les mutations technologiques. Sur ce second versant, le « *topos* du Premier mal » (*op. cit.* : 34) parcourt des écrits temporellement aussi éloignés que ceux de Pères de l'Église comme Basile le Grand, de Thomas More, de philosophes des Lumières françaises ou d'utopistes fouriéristes, qui en offrent une formulation retenue comme canonique par l'auteur :

Tout le mal vient, partout, de ce que la société est mal organisée ; et le vice principal de l'organisation sociale et politique partout, c'est que cette organisation a pour principe l'individualisme et l'égoïsme. [...] Le remède est donc dans le principe contraire, dans le Communisme, ou dans l'intérêt communautaire et public, c'est-à-dire dans la Communauté⁵⁵.

55. *Prospectus. Grande émigration au Texas en Amérique pour réaliser la Communauté d'Icarie*, 1849, cité par Angenot (2001 : 34).

Si le relevé qu'il effectue de ces *topoi* n'est pas dénué d'ironie, particulièrement dans ce même ouvrage, l'objectif revendiqué par l'auteur n'est pas de déconstruire une *doxa*, mais plutôt de montrer comment leur prégnance et leur combinaison permet d'identifier l'essor, ou à l'inverse, le déclin d'un « Grand Récit ». M. Angenot soutient ainsi que « l'idéologie du progrès » a formé un « système idéologique » consistant dans une période historique déterminée (des Lumières jusqu'au premier xxe siècle, dès lors qu'un certain nombre de *topoi* dessinaient à la fois un « programme utopique » et une « critique radicale de la société présente » (Angenot, 2001 : 35). Le déclin des « Grands Récits » ne s'accompagne cependant pas d'une disparition totale des *topoi* qui les caractérisaient : ils subsistent comme « fragments » et de « rebricolages » qui ont vocation à « réenchanter » le monde (*op. cit.*, 36).

1.3 Lieux communs

D'autres auteurs, dans une perspective similaire, s'appuient sur le concept de *lieu (commun)*. Si le terme peut être considéré comme une traduction littérale de *topos*, tous deux renvoient pourtant à des traditions rhétoriques distinctes qui peuvent conduire à des applications différentes sur un corpus comme le nôtre. Dans les travaux qui s'inscrivent dans le champ de la rhétorique, et comme le proposent notamment Amossy & Herschberg-Pierrot (1997), il convient en effet de distinguer l'approche issue des *Topiques* d'Aristote, qui s'intéresse essentiellement à des catégories formelles d'arguments, de celle qui s'inscrit plutôt dans la continuité d'auteurs latins (notamment Cicéron, dans les *Topiques* et Quintilien, dans l'*Institution oratoire*), en s'efforçant de reconstruire des répertoires de lieux, en appui aux arts oratoires et poétiques. La première approche consisterait à repérer des prémisses relevant de valeurs partagées, soit par l'ensemble des locuteurs dans une société donnée ; les lieux constituent en effet l'un des fondements d'un « accord » entre l'orateur et un auditoire théoriquement universel, dans le sens que lui donnent Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000 : 87 *sq.*).

La série d'exemples reproduits ci-dessus peut faire l'objet d'une analyse de ce type : l'idée selon laquelle le développement des usages du numérique serait justifiée par un gain de motivation repose sur une prémisse majeure qui correspond à un lieu de la « quantité » (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2000 : 115 *sq.*). L'argument pourrait alors être développé de la façon suivante :

1. Plus forte est la motivation, meilleur est l'apprentissage ;
2. La motivation s'accroît avec l'utilisation du numérique ;
3. Il convient donc de généraliser l'utilisation du numérique dans l'enseignement.

L'analyse permet alors de rendre visibles les implicites de l'argumentation, et plus particulièrement, de mettre en évidence la part doxique de chaque type d'argument ; elle constitue donc un moyen d'appréhender le fonctionnement des lieux qui nous intéressent.

La seconde approche, fondée sur l'établissement de répertoires de lieux, a été souvent décriée. Angenot (1977 : 14) la considère de nul intérêt :

« À partir de Cicéron, l'analyse topique est pervertie par un contresens majeur sur son objet, sa finalité et son intérêt pratique. La théorie des lieux communs se ramène très tôt à de vaines taxinomies thématiques dont l'intérêt est nul. [...] Bien des logiciens modernes semblent encore prisonniers de cette contre-interprétation. »

Elle présente cependant à nos yeux un double avantage. Premièrement, construire une taxinomie permet de rendre compte des contours du discours sur le numérique éducatif, et de clore le corpus qui constitue le point de départ de notre analyse⁵⁶. Deuxièmement, même si ce répertoire constitue une construction analytique et s'il n'en existe, à notre connaissance, aucune version en circulation, il nous semble qu'un tel objet s'apparente aux argumentaires et aux éléments de langage que peuvent mobiliser les acteurs institutionnels lorsqu'ils se trouvent en situation de justifier leur action.

Cette attention portée aux lieux n'empêche d'ailleurs pas de considérer de tels lieux comme voisins, et parfois parties prenantes d'un ensemble d'« idéologèmes », c'est-à-dire

« toute maxime, sous-jacente à un énoncé, dont le sujet circonscrit un champ de pertinence particulier (que ce soit “la valeur morale”, “le Juif”, “la mission de la France” ou “l'instinct maternel”). Ces sujets sont déterminés et définis uniquement par l'ensemble des maximes où le système idéologique leur permet de figurer. » (Angenot, 1977 : 24)

M. Angenot propose ultérieurement une définition plus ouverte et plus éloignée des travaux d'O. Ducrot, de ce même concept :

« pas nécessairement une locution unique, mais un complexe de variations phraséologiques, une petite nébuleuse de syntagmes plus ou moins interchangeables » (Angenot, 1989 : 894)

C'est cette approche que nous retiendrons ici, et sur laquelle nous reviendrons pour conclure sur la nature des ensembles doxiques repérables à partir de notre corpus.

56. On trouvera sur ce sujet de plus amples explications dans le chapitre méthodologique.

IV Modalités de circulation des discours

La circulation des discours s'observe de façon plus ou moins aisée : lorsque l'on est confronté à des mentions implicites d'un discours autre, lorsque l'hétérogénéité au sein d'un texte, pour reprendre les termes de J. Authier-Revuz (1984), est non marquée, la reconnaissance de fragments allogènes repose en grande partie sur l'expérience de lecteur de l'analyste. Les emprunts peuvent cependant être beaucoup plus explicites, et l'on aurait intérêt à distinguer plusieurs niveaux de circulation. Sur le plan de l'*intradiscours* en effet, des références explicites à des discours perçus comme légitimes rendent visibles les emprunts à des concepts spécifiques : ces références constituent des mentions légitimantes.

1 Légitimation

L'écriture de recherche se fonde en grande partie sur l'emploi de références aux publications du champ académique, à des données statistiques produites par d'autres : l'ensemble de ces mentions contribue de façon essentielle à l'administration de la preuve et à la construction de l'autorité académique. Les documents constitutifs de notre corpus ne relèvent pour aucun d'entre eux de ce genre de littérature et reposent sur des formes de citations et de mentions de travaux antérieurs qui jouent cependant un rôle considérable dans la construction de leur légitimité.

1.1 Un système de références légitimantes

Au début de ce chapitre, nous avons formulé quelques remarques sur le cas particulier du rapport Fourgous ; s'appuyant sur des des références à des publications scientifiques, à des publications d'experts plus souvent, à des enquêtes conduites par des organismes internationaux de statistiques, mais aussi à des propos recueillis lors d'auditions parlementaires, il forme un texte saturé par son intertexte. Ce faisant, le rapport s'écarte sensiblement des normes rédactionnelles qui président à l'écriture des rapports parlementaires : ces derniers peuvent certes s'appuyer sur un état de la question, alimenté par des références bibliographiques de type académiques, mais reposent surtout sur des auditions de chercheurs et d'experts du sujet traité. Sans tirer ici de conclusions trop générales sur les caractéristiques formelles du genre *rapport parlementaire* qui nécessiteraient un examen systématique des variations qu'il présente par rapport à des genres voisins, on notera simplement, à titre d'hypothèse provisoire, que ce genre de production institutionnelle fonctionne par hybridation

de normes rédactionnelles académiques et de formes de légitimation plus attendues dans les discours institutionnels. À cet égard, nos analyses rejoignent les constats effectués par Thibault *et al.* (2002) dans une communication consacrée aux discours sur les « TICE » dans l'enseignement supérieur : les rapports parlementaires qu'elles analysent – qui sont d'ailleurs plutôt des rapports émanant d'une commande du gouvernement, et souvent du Premier ministre – sont confrontés à une exigence d'« autorité » qui explique sans doute que soient ainsi accumulées des références diverses.

Ce ne sont cependant pas les références aux travaux académiques qui l'emportent dans ce rapport, comme dans d'autres qui participent de notre corpus. Comme le signalent Thibault *et al.* (2002)⁵⁷ et probablement suivant un usage relativement bien établi, les renvois à des rapports institutionnels antérieurs sont particulièrement fréquents, et vont bien au-delà de la simple revue des travaux antérieurs. L'effet de circularité, jouant ici à l'intérieur d'un même genre, s'en trouve ainsi renforcé, tandis que la nature institutionnelle de chaque document est par là-même soulignée.

Parmi les formes les mieux identifiées de mise en circulation des discours figure l'usage de la *petite phrase*, qui se distingue des concepts de *formule*, de *slogan* ou de *lieux communs* que nous avons employés précédemment. À la différence des précédents, il s'agit d'un énoncé plus étroitement associé à son énonciateur et à son contexte d'énonciation, en dépit de son caractère « détachable » : il relève, si l'on adopte la définition qu'en propose Alice Krieg-Planque (2011 : 26), d'un « syntagme dénomiatif métalinguistique non-savant (et plus précisément : relevant du discours autre approprié), qui désigne un énoncé que certains acteurs sociaux rendent remarquable ». Plus attendus dans les discours politiques, notamment parce qu'ils sont perçus comme susceptibles de circuler plus aisément dans les médias (Krieg-Planque & Ollivier-Yaniv, 2011), ils apportent une coloration particulière à des productions institutionnelles que l'on attendrait plus distancées.

Un exemple tiré de notre corpus permettra sans doute de mesurer plus clairement la place qu'occupent ces expressions. Les rapports Fourgous (2010) et Assouline citent le même propos d'Evelyne Bevort, directrice déléguée au Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) : « c'est à croire que les médias numériques ont été inventés par les adolescents », extrait d'une audition effectuée par la mission parlementaire à l'origine du second. Celui-ci encadre la *petite phrase* citée par une expression péritextuelle

57. Dans leur manuscrit auteur, disponible sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00258600/>, qui diffère légèrement de la version publiée dans les actes du XIIIe Congrès de la SFSIC.

soulignant son caractère éclairant, avec une tournure à la troisième personne qui met encore davantage en valeur le propos cité :

« Mme Evelyne Bevort a fait une remarque qui a interpellé votre rapporteur en s'exclamant : “*c'est à croire que les médias numériques ont été inventés par les adolescents*”. » (Rapport Assouline, 2008 : 16)

Un tel soulignement du caractère « remarquable » (*cf.* définition citée *supra*) du propos constitue, nous semble-t-il, une incitation à la reprise, à laquelle le rapport Fourgous (2010) répond en le reprenant tel quel, non sans indiquer le nom de son énonciatrice. Pour conclure sur ce point, même si les petites phrases ne relèvent pas exclusivement des arènes politiques et médiatiques (Krieg-Planque, 2011), leur présence tend à exploiter leur caractère percutant, à l'instar de ce que l'on peut observer notamment dans les émissions politiques de télévision. Les ressorts de l'argumentation s'en trouvent ainsi quelque peu modifiés, même si cela tient aussi probablement au positionnement spécifique des parlementaires concernés.

Le processus de légitimation repose, de façon plus massive, sur l'exploitation de grands ensembles de données. Il s'agit le plus souvent d'enquêtes statistiques de référence : ainsi, celles du Credoc sur les « conditions de vie et aspirations des Français », qui figure dans les premières pages du rapport Assouline (2008 : 14) à propos des pratiques numériques des adolescents, du plan Besson (2008 : 28) pour celles des « seniors », du rapport de la mission d'audit de modernisation « sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif » (2007 : 10), des rapports Fourgous (2010) et (2012), qui soulignent avec insistance la place croissante des « TIC » dans les pratiques de loisir des adolescents, mais aussi les « fractures » générationnelles et sociales dans le même domaine, ou encore du rapport de mission « e-Educ » « pour le développement du numérique à l'école » (2008 : 14), qui s'appuie en l'occurrence sur un rapport de commande (Conseil général des technologies de l'information et Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (Arcep)). Ces citations, parfois assorties de graphiques, sont aussi fréquemment complétées par des mentions d'enquêtes – des sondages, souvent – menées par des instituts de sondage, tant il semble nécessaire de multiplier les sources les plus diverses pour étayer, parmi d'autres, le *lieu de la Génération Y*.

À partir des années 2000, ces productions institutionnelles accordent également, de façon croissante, une large place aux enquêtes conduites sous l'égide d'institutions internationales. Parmi ces dernières, l'OCDE occupe une place remarquable, notamment depuis que les évaluations du programme PISA constituent l'étalon dans les comparaisons entre systèmes éducatifs. L'importance

prise par cette institution dans le champ éducatif, au détriment notamment de l'Unesco, a été largement discutée : les travaux de Roser Cussó (2003, 2005) ont notamment montré que la seconde avait pu perdre la maîtrise du champ statistique éducatif, et que les problématiques éducatives avaient dès lors connu une inflexion marquée par les problématiques spécifiques à l'OCDE.

Le système de légitimation ainsi esquissé repose donc sur la référence à une expertise technique, au sens où les institutions internationales sont productrices d'« expertise » (à ce sujet, voir par exemple Gayon (2009)), et plus généralement, sur l'accumulation de références produites par des acteurs qui, jusque-là, n'entretenaient que des rapports distants entre eux. À l'interface entre discours experts et discours programmatiques, certains experts occupent une position de médiation particulière qui mérite d'être précisée.

1.2 Place des experts dans la diffusion des lieux communs

Nous avons noté plus haut la fréquence élevée de citations d'auteurs, que dans les approches critiques des discours sur les industries culturelles, il est coutume de présenter comme des « gourous », leur activité de consultants leur donnant une visibilité considérable dans l'espace public, sinon une position de monopole. Concernant les « industries créatives » et les notions qui lui sont associées, des consultants, souvent enseignants dans des écoles de management comme Richard Florida ou Charles Landry font office de vedettes des conférences internationales, et sont cités dans la très grande majorité des travaux consacrés à ces sujets. Dans le monde éducatif, plusieurs auteurs occupent, de la même façon, une place centrale dans la circulation des lieux communs sur le numérique éducatif : Nicholas Negroponte à propos des pouvoirs de l'Internet sur l'accès à l'éducation et aux biens culturels, Marc Prensky sur la « Génération Y », François Taddéi sur l'interdisciplinarité et la place de la créativité dans le processus d'apprentissage, ou encore Henry Jenkins sur l'apprentissage les réseaux dits « participatifs » sont parmi les plus connus d'entre eux. Ken Robinson, ancien responsable d'une mission de réflexion mise en place par le gouvernement de Tony Blair sur le développement de la créativité au Royaume-Uni qui a donné lieu à l'un des rapports les plus cités en la matière (Bouquillion & Le Corf, 2010), offre l'un des cas les plus emblématiques de consécration d'un expert au sein des mondes politique et médiatique : anobli par la Reine d'Angleterre, récipiendaire de nombreux prix et figurant dans divers palmarès (classé au nombre des « 50 meilleurs penseurs du monde et leaders d'opinion » par le magazine *Fast Company*, conférences présentées dans

le cadre de « TED » visionnées par « plus de 250 millions de personnes dans le monde »⁵⁸).

Nous ne nous attacherons pas ici à discuter les options défendues par ces auteurs, mais à interroger la place qu'ils occupent dans les références convoquées par les auteurs de rapports, et plus généralement, dans les discours institutionnels. Poser cette question suppose qu'on leur attribue un positionnement distinct des autorités académiques – position qu'ils peuvent occuper par ailleurs, la plupart d'entre eux ayant occupé des positions prestigieuses dans le champ académique. L'expert se situe en effet une dans un champ distinct de la recherche et du politique, mais touche néanmoins aux deux. Dans la distinction canonique opérée par Max Weber entre le monde de la « science » (*Wissenschaft*) et celui du « politique » (*Politik*), la vocation politique repose en partie sur la place prédominante d'une rationalité instrumentale chez les hommes politiques professionnels, par opposition au désintéressement, et surtout, à l'absence de recherche de mesures susceptibles d'orienter l'action publique chez les scientifiques. La place qu'occupent aujourd'hui les experts qui nous occupent ici se situe évidemment en marge de ces deux types idéaux, mais se rapproche néanmoins davantage, nous semble-t-il, de la sphère politique, au moins dans l'utilisation qui est faite de leurs propos. Deux types de propos sont ainsi rapportés dans les rapports de notre corpus : d'une part, des constats peu nuancés sur les mutations sociétales ou sur les crises que traversent les institutions ; d'autre part, des solutions nettes à ces problèmes. Pour n'en donner qu'un exemple, les références aux travaux de Marc Prensky dans le rapport Assouline (2008) constituent un diptyque posant, dans un premier temps, la fracture générationnelle entre « *digital natives* » et « *digital immigrants* »⁵⁹ :

« À ce titre, la génération numérique est en fait une génération multimédia, qui jongle avec les affichages multi-fenêtres, les différents outils, et les juxtapose sans difficulté. » (Rapport Assouline, 2008 : 15)

pour offrir, dans un second temps, une réponse simple au problème de l'écart entre enseignants et apprenants :

« M. Marc Prensky (voir supra) va plus loin en affirmant que les enfants issus de la génération numérique ont des schémas d'apprentissage très différents de leurs parents et que la mobilisation des jeux vidéo sera absolument nécessaire à l'école pour s'adapter aux façons de penser des jeunes générations. » (*op. cit.* : 31)

58. Selon la présentation accessible sur son site personnel : <http://www.kenrobinson.fr/bio/>

59. Sur l'opposition entre générations, voir tableau 2.2 *supra*.

Un tel positionnement suscite l'animosité d'assez nombreux auteurs, et notamment de ceux qui reprochent aux experts d'exercer une position hégémonique dans le processus de décision politique. Ainsi, à propos de l'importance des experts en matières économiques, Bernard Maris (2002 : 117) leur reproche-t-il de se placer (ou d'être placés) en-dehors de tout contrôle démocratique ou académique :

« L'expert n'a aucune justification savante [...]. Il est promu par les médias ou les politiques mais ne subit plus aucun contrôle, puisque ni l'opinion, ni le pouvoir n'ont la compétence nécessaire. » (Maris, 2002 : 117)

Dans une toute autre perspective, intra-discursive, Cussó & Gobin (2008) montrent comment le succès des discours d'experts tient, non pas à leur capacité à maîtriser un champ du savoir particulièrement obscur mais dans le caractère « circulaire » et compatible avec les orientations politiques du moment :

« Le discours expert tire, en effet, sa légitimité de sa grande capacité à pouvoir paraphraser le réel : non pas apte à lire dans les méandres de l'économie les auspices d'un monde incertain, mais capable plutôt de décrypter, de comprendre et donc d'accompagner les mouvements présents et naturels des mutations sociétales. La société, entité qui devient très abstraite dans ce cadre, saurait d'elle-même comment s'adapter aux mouvements de la vie : le discours expert mettrait juste en mots cette capacité d'auto-adaptation. Dès lors, souvent objectifs et solutions se confondent au sein d'une rhétorique auto-réalisante et circulaire [...]. » (Cussó & Gobin, 2008 : 7-8)

C'est probablement pour ces raisons que les figures d'experts citées plus haut sont présentes de façon aussi récurrente dans notre corpus.

2 Reformulation

Nous nous arrêterons ici sur un cas de reformulation explicite de fragments d'un rapport institutionnel vers un document promotionnel : il s'agit du rapport Sillard (2006), d'une part, et du *Manifeste pour la réussite à l'école* (2006)⁶⁰ de l'autre. Publiée la même année, ces deux publications sont adressées à des acteurs des institutions éducatives : le rapport Sillard est commandité par le cabinet du ministre de l'Éducation nationale, le *Manifeste* est adressé aux acquéreurs de biens et de services informatiques des établissements et de leurs tutelles ; ils relèvent cependant évidemment de deux genres de discours bien

60. Apple ASE, Cisco, Intel, Maxicours.com, NEC, NextiraOne, Promethean, et Toshiba. *Manifeste pour la réussite à l'école : le numérique au service des enfants*, novembre 2006.

distincts : les discours institutionnels à proprement parler d'une part, les discours promotionnels d'autre part. Or, le jeu de reprises et de variations⁶¹ que l'on peut observer de l'un à l'autre montre, nous semble-t-il, comment des lieux peuvent circuler d'un monde à l'autre.

Rapport Sillard	<i>Manifeste</i>
« Par ailleurs, ils ne montrent aucune ré-pugnance à utiliser les TIC dans le cadre scolaire. L'ordinateur reste à l'École un élément de forte motivation , dès lors que l'accent est mis sur l'interactivité et que la qualité technique et visuelle des supports est présente. » (p. 14)	« 1. L'ordinateur est un élément de forte motivation , si l'on mise sur l'interactivité , avec des supports à la qualité technique et visuelle adaptée . »
« Ils apprécient également le caractère valorisant des productions qu'ils peuvent réaliser grâce aux TIC. S'il est illusoire, voire inutile, d'espérer donner à tous ce "goût de l'effort" évoqué parfois, le plaisir du travail bien fait est quant à lui une réalité. » (p. 15) « Or l'École, qui avait fait de gros efforts pour accompagner la démocratisation de l'audio-visuel, reste en retrait par rapport à l'explosion de l'image et du son numérique, si l'on fait abstraction des disciplines artistiques qui ont su suivre en temps réel ces évolutions technologiques dans leur champ de compétences. Pourtant, la numérisation d'images et de sons, mais aussi leur traitement, sont à présent à la portée de tous... ne serait-ce que par les capteurs universellement répandus que sont les téléphones mobiles ! » (p. 10)	« 2. Les TIC apportent aux élèves une dimension familière, par le recours aux images animées avec lesquelles ils interagissent . »

61. les passages textuellement repris sont indiqués en gras dans chaque colonne, les cellules correspondant aux cinq « arguments pédagogiques » présentés dans le *Manifeste*.

<p>« En outre, chaque fois que cela a pu être réalisé, ils ont toujours apprécié l'individualisation de l'enseignement que permettent les TICE : exercices sur des objectifs ciblant des besoins identifiés, de difficultés graduées, que l'on peut réaliser à son rythme, voire poursuivre après la classe, échanges de questions-réponses avec les enseignants par les messageries... Outre les éventuels progrès qui peuvent résulter de cette aide — dont l'impact réel est actuellement très mal connu — les élèves eux-mêmes sont conscients de l'accroissement d'autonomie qu'ils acquièrent ainsi. » (p.14-15)</p>	<p>« 3. Les TIC s'adressent aux élèves sur un registre qui dépasse la simple mémorisation pour établir un dialogue autour des notions enseignées, gage d'une véritable compréhension. »</p> <p>« 4. Les TIC sollicitent la faculté de concentration des élèves, permettent un apprentissage plus individualisé qui respecte le rythme de chaque élève. »</p> <p>« 5. Les TIC font appel à l'autonomie des élèves pour les rendre acteurs de leur propre formation. »</p>
---	---

TABLE 2.3 – Similitudes entre Rapport Sillard et *Manifeste*

Cette mise en circulation de lieux communs ne saurait cependant être réduite à un simple copier-coller, le passage d'un document à l'autre consistant davantage en une reformulation qu'en une simple copie. Pour mesurer ce phénomène, au-delà des différences de surface observables dans le tableau ci-dessus, il est nécessaire d'en appeler à un contexte élargi. Ainsi, alors que l'argumentaire décliné dans le *Manifeste* est présentée dans un style que l'on pourrait qualifier d'assertorique, où les affirmations paraissent indiscutables et sont légitimées par la façon au « groupe d'expert » de la mission Sillard (celle-ci étant d'ailleurs présentée, plus sobrement, comme « groupe de travail » dans la lettre de mission et le rapport), les formulations sont globalement plus nuancées dans le rapport. Surtout, les points figurant dans l'argumentaire y sont introduits par une réserve importante, qui ne figure absolument pas dans le *Manifeste* :

« L'identification des plus-values doit s'accompagner d'une réflexion sur le rapport coût/efficacité. Il serait en effet illusoire de penser que la mise en œuvre des TICE, qui peut être génératrice d'une certaine complexité, technique ou organisationnelle, puisse se faire à n'importe quel prix. » (Rapport Sillard, 2006 : 14)

Ce genre de phénomène nous conduit à considérer que la circulation des lieux communs d'un genre de discours à un autre participe de la formation d'un interdiscours, dont il reste à préciser la nature.

V Conclusion : *idéologie* ou *imaginaire* ?

Quelle signification attribuer à l'existence d'un *interdiscours* sur le numérique éducatif ? Comment comprendre la multiplication de discours sur ses avantages, indépendamment des intérêts défendus par les uns (les acteurs institutionnels, par exemple) et les autres (des acteurs industriels, par exemple) ? Faut-il, parce que l'analyse d'un corpus peut conduire à mettre l'accent sur l'homogénéité des positionnements, considérer qu'un consensus règne au sujet du numérique éducatif ? Précisons d'emblée que si consensus il y a, celui-ci n'empêche pas que de nombreuses divergences se manifestent ici ou là ; dans certains cas, des positions contraires peuvent s'affronter de façon assez virulente. Devant le caractère redondant des arguments mis en avant par ses thuriféraires d'une part, ou ses détracteurs d'autre part, faut-il penser que les locuteurs ne sauraient faire preuve d'originalité, tenus qu'ils seraient par des routines discursives ?

Pour comprendre comment et pourquoi des arguments homogènes peuvent circuler largement dans une période donnée et dans un ensemble de milieux relativement circonscrits, deux grandes approches se dégagent, chez les auteurs qui se sont penchés sur l'articulation entre positionnements idéologiques et grands projets de réforme sociale⁶². La première, dans une perspective fondamentalement critique, traite les configurations topiques convergentes comme des *idéologies* ; la seconde, moins critique et plus portée à s'intéresser au caractère perlocutoire — dans le sens où ils fonctionneraient comme déclencheurs d'une action — de ces discours, comme des *imaginaires*. Toutes deux ouvrent des perspectives éclairantes, aussi nous semble-t-il nécessaire de nous y arrêter en les confrontant au répertoire présenté ci-dessus.

1 L'approche par les *imaginaires*

Le répertoire de *lieux communs* dans lequel nous faisons l'hypothèse que les locuteurs de notre corpus puisent peut s'apparenter à un *imaginaire*, au sens où il constituerait un univers de référence commun à tous les membres d'un groupe social, qui se manifesterait tant sur le plan discursif que sur celui

62. On ne s'attachera pas ici à rendre compte de l'ensemble des travaux publiés sur cette épineuse question : on reviendra en revanche sur ce point en conclusion générale.

de ses pratiques. Il s'agit là d'une notion largement répandue en sciences de l'information et de la communication, et cependant assez indéterminée ; nous nous efforcerons ainsi d'en cerner les contours. Les discours sur les techniques et les médias y recourent fréquemment ; ainsi, Pierre Musso s'est intéressé à la généalogie de l'imaginaire des réseaux, depuis le saint-simonisme jusqu'aux discours sur les sociétés contemporaines ; Philippe Breton (1995) à l'« imaginaire des technologies de l'information » et à l'une des ses sources, la cybernétique ; Patrice Flichy (2001) à l'imaginaire qui a présidé à la conception et le développement d'Internet.

C'est sans doute chez ce dernier auteur que l'on peut trouver l'approche la plus éclairante pour notre répertoire. À partir de l'analyse d'un corpus de textes américains accompagnant les premiers moments de l'Internet, publiés dans la revue *Wired* et leurs relais ultérieurs dans la presse magazine généraliste, il s'attache en effet à montrer que les acteurs impliqués dans ce processus (universitaires, ingénieurs et « gourous ») ont contribué à la création et à la diffusion d'un imaginaire, sans lequel la société nord-américaine n'aurait certainement pas « bascul[é] dans le « nouveau domaine technique » (Flichy, 2001 : 8) que représente Internet. En s'appuyant à la fois sur l'approche du diptyque *idéologie/utopie* développée par Paul Ricœur (1997) et sur sa propre théorisation de l'innovation (Flichy, 2003), il fait l'hypothèse que le développement rapide d'Internet repose sur une série de glissements d'une forme d'utopie à une autre, et sur la construction progressive d'un objet technique. Ce processus idéaltypique trouverait ainsi son origine dans la dynamique innovatrice de l'utopie : lorsqu'une innovation remporte ses premiers succès, elle relève d'une « *utopie de rupture* ; lorsqu'elle « s'incarne dans un projet expérimental » (Flichy, 2001 : 15), d'une « *utopie-projet* ». Dans la mesure où le processus de l'innovation n'est pas central ici, c'est davantage le rôle de l'« utopie » qui retiendra notre attention, même si cela nous conduit à dissocier deux concepts intrinsèquement liés dans les travaux de cet auteur.

Celle-ci constitue, on le voit, à la fois une disposition générale chez les acteurs qui remettent en cause un système établi, qu'il soit de nature technique ou socio-politique, et un terreau dans lequel des imaginaires se construisent progressivement. Le point central réside, nous semble-t-il, dans le fait qu'un projet technique (l'Internet ici) n'accède au statut d'« *objet-frontière* » intéressant plusieurs milieux sociaux – ou *mondes* – que parce qu'il existe au moins un imaginaire partagé entre eux.

L'exemple du développement des réseaux apparentés à *Usenet* est à cet égard éclairant : dans la continuité du premier réseau universitaire ouvert aux publics non académiques, plusieurs réseaux affinitaires se sont constitués, au-

tour de l'informatique dans un premier temps, puis à propos de thématiques plus générales ensuite. Si les logiques de fonctionnement de chacun de ces deux types de communautés diffèrent, elles restent cependant unies par un « imaginaire de la communauté », fondé en substance sur la triade suivante :

- les membres de la communauté sont égaux (*Ibid.* : 81 et 104)⁶³ ;
- la coopération qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre est considérée comme une forme d'intelligence collective (*Ibid.* : 60–61, 99–102) ;
- l'action de la communauté favorise la connaissance : (*Ibid.* : 63, 103).

En réalité, la distinction entre *imaginaire* et *utopie* reste, dans cet ouvrage, assez ténue : la triade ci-dessus est qualifiée tantôt d'« utopie communautaire » (p. 88, 109–110 et 113), tantôt d'« imaginaire » (p. 85 et 111). Sans doute cela tient-il à l'importance que Patrice Flichy accorde à la dynamique de l'utopie et à ses inflexions variables dans le temps : au terme de son analyse, il considère que l'« utopie communautaire », parce qu'elle reste très présente en discours sans correspondre à l'évolution des pratiques, est devenue une « idéologie » :

« Mais cette évolution des pratiques des communautés en ligne par rapport à l'utopie initiale ne s'est pas traduite par une modification de l'imaginaire de la communauté électronique. L'idée d'un groupe virtuel où tout le monde s'exprime de façon égalitaire continue à dominer. L'utopie devient dans ce cas *une idéologie qui masque en partie la réalité*, mais qui mobilise les acteurs. » (Flichy, 2001 : 111 ; nous soulignons.)

C'est davantage l'articulation entre *imaginaire* et *mythe* qui nous semble éclairante pour le type de discours qui nous intéresse ici. Alors que le premier reste fortement lié à un objet technique, le mythe accède à une certaine autonomie en se construisant en référence à un récit. Dans le cas de l'« utopie de la communauté » abordée *supra*, le passage de l'imaginaire au « mythe fondateur » (Flichy, 2001 : 114–115) s'effectue lorsque des références à des communautés virtuelles effectives sont diffusées bien au-delà du cercle de leurs utilisateurs, et que certaines d'entre elles sont érigées en modèle. C'est le cas de *Well*, une communauté d'inspiration hippie, popularisée par *The Virtual Community* (1993) de Howard Rheingold.

Sur notre terrain, il semble difficile de soutenir que les lieux communs répertoriés émaneraient d'une communauté d'origine homogène, qui aurait en-

63. Un article de *Wired* cité p. 104 rapporte ainsi les propos d'un SDF, utilisateur du *Public Electronic Network* ouvert par la ville de Santa Monica en Californie : « Pour moi, ce qui est le plus remarquable, c'est qu'un conseiller municipal et un indigent puissent coexister sur le réseau [...] sur une base égalitaire. [...] PEN est un grand égalisateur. »

suite touché, dans un mouvement en cercles concentriques, des groupes sociaux voisins. Certains lieux (notamment ceux du partage et de la collaboration) trouvent certes en partie leur origine, nous l'avons vu, dans les utopies communautaristes et technicistes qui ont alimenté l'imaginaire de la Silicon Valley. Leur force pourrait résider exclusivement dans cet ancrage géographique et historique, et ne conserver que peu de pertinence au-delà de ce contexte particulier. Mais notre hypothèse diffère de cette approche : il nous semble au contraire que ces fragments de discours circulent bien au-delà de leur contexte d'apparition, même si cela peut les conduire à connaître quelques altérations. On ne s'attachera ainsi pas à définir des profils de locuteurs à partir des constantes lexicales ou, plus généralement, des valeurs qui pourraient être reconstruites après une analyse systématique de leurs propos. Pour préciser notre positionnement, peut-être conviendrait-il de préciser que nous ne situons pas dans la perspective de l'homologie entre discours, pratiques et groupes sociaux, telle qu'illustrée notamment dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. Dans un chapitre assez célèbre de *La distinction*, et que nous mentionnons ici parce qu'il évoque des « valeurs » similaires à celles que nous avons citées, le sociologue (Bourdieu, 1979 : 409-431) montre comment apparaît une nouvelle classe sociale, qui se caractérise notamment par une forme de « bonne volonté culturelle » et plus particulièrement, une revendication de goûts légitimes, une « humeur anti-institutionnelle », et une attirance pour la « vie communautaire » (p. 429), constituée d'héritiers « déclassés » des milieux les plus légitimes, mais aussi de jeunes adultes issus de la « petite bourgeoisie d'exécution ». Parmi les pratiques culturelles qui caractérisent leur style de vie figure la lecture du *Catalogue des ressources*, édités par les Éditions alternatives, déclinaison française du *Whole Earth Catalog* que les auteurs qui se sont intéressés à l'articulation entre contre-culture et naissance de l'Internet considèrent comme emblématique de cette génération. Au nombre des valeurs revendiquées et des centres d'intérêts, la « créativité », les psychothérapies alternatives, les modes d'organisation qui permettraient de « s'arracher à la force du champ social de gravitation » (*Ibid.*), le « refus des hiérarchies » et des savoirs académiques. Si le sociologue peut y voir un faisceau de dispositions liées à une configuration temporelle circonscrite, nous en retrouvons des traces, moins massives, et souvent teintée de conceptions attachées à d'autres profils générationnels et sociaux, bien au-delà des frontières de ce groupe social. Les lieux communs ont pour principale caractéristique de circuler bien au-delà des limites des groupes sociaux (si bien qu'on n'observe pas, sur notre corpus, d'homologie entre ces groupes et les caractéristiques discursives relevées) et au-delà d'un seul genre du discours (ce qui justifie que l'on parle d'« interdiscours » ici). Aussi avons-nous fréquemment trouvé des échos des lieux communs dans les entretiens

menés ici ou là, même si les conditions d'énonciation n'y ont évidemment que peu de rapport avec celles des discours institutionnels.

C'est l'un des apports du concept d'« imaginaire » : à celui d'interdiscours, il ajoute une dimension sociale (non homologique) puisqu'il rend compte du fait qu'un ensemble d'acteurs hétérogènes partagent un ensemble de références en commun. Mais il nous semble cependant en partie seulement adapté à notre objet : le concept d'imaginaire croise la question des lieux communs sous un angle globalement positif, puisque le partage de références communes semble constituer l'un des principaux moteurs d'une action susceptible d'améliorer l'ordre des choses. Or, et comme le reconnaît P. Flichy lorsqu'il propose un autre concept : l'« utopie-fantasmagorie » (Flichy, 2001 : 15), l'utopie possède aussi son revers, l'« idéologie » qui consisterait davantage à « légitimer » un système et à « mobiliser » des acteurs qu'à rompre avec les normes et les règles en vigueur.

2 L'approche par l'idéologie

Le répertoire de *lieux* présenté ci-dessus peut-il constituer une idéologie ? Plusieurs auteurs semblent pencher vers cette hypothèse, même si l'idée est rarement formulée de façon aussi catégorique : dans un ouvrage récent, Philippe Meirieu parle ainsi de « galimatias idéologique » à propos des « lieux communs » qui caractérisent les discours sur le numérique éducatif (Meirieu, 2012). C'est à cette question que nous nous efforcerons de répondre ici, en nous appuyant essentiellement sur l'approche analytique que donne Ricœur (1997) de ce concept, ainsi que sur le commentaire croisé des approches de P. Ricœur et A. Honneth qu'en propose Schepens (2011).

Comme le signale Ricœur, après Mannheim (1929), dire qu'un discours autre relève de l'idéologie en général, ou d'une idéologie en particulier, consiste immanquablement à le discréditer. Le passage d'une acception positive du terme « idéologie » à son versant négatif, qui prévaut largement depuis les premiers travaux de Marx, est d'ailleurs éclairant : ce serait Napoléon Bonaparte qui aurait, le premier, désigné de façon péjorative le groupe des « Idéologues » rassemblés autour de Destutt de Tracy (Ricœur, 1997 : 20), qui employaient eux-mêmes le concept d'« Idéologie » dans un sens évidemment positif, puisqu'ils étaient à l'origine de cette nouvelle discipline intellectuelle. À partir de Marx — et dans une certaine mesure, dans les usages courants du mot de nos jours — est qualifié d'« idéologique » un discours biaisé, qui procède d'une « distorsion » de la réalité, voire d'une « inversion » du réel : le motif du « monde à l'envers » traverse en effet les premiers écrits de Marx (Ricœur, 1997). De cette inversion de la réalité, qui empêche d'accéder à la connais-

sance, les religions forment le cas paradigmatique, suivies par les systèmes philosophiques idéalistes, toujours selon Marx ; au philosophe qui s'efforcerait de dessiller les yeux des ignorants reviendrait donc en tout premier lieu la tâche de renverser la perspective, en rejetant l'« idéologie » au profit de la connaissance scientifique. Dans un second temps, et cela importe pour la suite de ce rapide parcours de la notion, Marx et Engels critiquent les grandes utopies socialistes du XIX^e siècle, en opposant « socialisme utopiste » (idéologique) et « socialisme scientifique » (matérialiste, et par là-même, anti-idéologique). Si l'idéologie peut être combattue par un outillage intellectuel et critique adapté (l'ensemble des approches critiques qui ont traversé le XX^e siècle témoigne de l'importance de cet enjeu pour les relations entre sciences humaines et sociales d'une part, et société, de l'autre), comment expliquer que des idéologies puissent continuer à s'imposer ? Quelle fonction sociale attribuer à l'idéologie, qui permette d'expliquer qu'elle puisse connaître une telle longévité, ou du moins, une telle force dans une société ? Et, pour prendre un exemple plus actuel que les idéologies dénoncées par Marx, discuté notamment par Schepens (2011), comment expliquer le succès d'un *lieu* comme celui de l'« entrepreneur de soi-même », alors même que les travaux qui se sont attachés à déconstruire les discours managériaux et à mettre en évidence les formes de contrôle qu'ils masquent sont nombreux, et particulièrement bien relayés⁶⁴ y compris dans des médias de large diffusion ? Pour le dire autrement, comment expliquer que les discours qui prônent l'engagement total des travailleurs dans des projets peu rémunérateurs et de courte durée, sur le modèle du travail artistique intermittent, puissent remporter le succès qu'ils connaissent, alors même que sont constamment dénoncées les conséquences socio-économiques de ces modalités d'activité professionnelle ?

L'une des réponses courantes à ce problème correspond justement au second versant de la notion d'« idéologie » : stratégie mise en œuvre par les « classes dominantes », elle est à la fois destinée à contrôler les « classes dominées » et à légitimer l'autorité des premières sur les secondes. L'une des formulations les plus canoniques de cet aspect de la notion se trouve sans doute dans les notes d'Althusser (1976) sur les « Appareils idéologiques d'État »⁶⁵ : la permanence d'un État, qui est par définition un ensemble de dispositifs répressifs « au service des classes dominantes » repose en partie sur ses moyens

64. L'ouvrage de Boltanski & Chiapello (1999) est ainsi pratiquement devenu un *best-seller*, ce qui peut paraître étonnant compte tenu de la difficulté de l'ouvrage ; pourraient également être cités les travaux publiés par des sociologues du travail, largement exploités dans des documentaires eux-mêmes bien diffusés : *La Mise à mort du travail*, une série de trois documentaires réalisés par Jean-Robert Viallet reposant largement sur des entretiens avec Vincent de Gaulejac, Christophe Dejours, Frédéric Lordon en offre un assez bon exemple.

65. Désormais AIE, selon l'usage adopté dans l'article cité.

strictement répressifs, mais aussi — et surtout — sur des moyens idéologiques. En d'autres termes, c'est l'existence d'institutions religieuses, scolaires, familiales, juridiques, politiques et syndicales, pour reprendre la typologie qu'en donne Althusser (*op. cit.*) qui explique la force de l'idéologie. Afin d'illustrer l'articulation qu'il théorise entre AIE, Althusser retient un exemple archétypal : l'Église (catholique) a joué le rôle, sous l'Ancien Régime français, de *méta-AIE*, contrôlant l'ensemble des institutions mentionnées *supra*. À l'âge des « formations capitalistes mûres », ce rôle surplombant serait assuré par l'École, ou plus exactement, par l'association entre l'École et la famille, thèse formulée avec prudence mais peu développée dans l'article cité.

Sans revenir sur les critiques qu'ont soulevées les approches en termes d'AIE, nous constaterons simplement qu'une telle approche pose des difficultés considérables ; nous n'en retiendrons ici que deux. Premièrement, par son caractère extrêmement contraignant, l'idéologie se réduit à un noyau particulièrement concis : dans les deux configurations analysées par Althusser, ce qu'elle « dit » se résume, à peu de choses près, à convaincre les individus d'une société qu'ils sont des « sujets » libres, autonomes, et par là-même, qu'ils ne seraient pas soumis aux rapports de classes.

Deuxièmement, elle présuppose l'existence d'un réseau d'institutions dont les intérêts seraient parfaitement convergents, et ne laisserait pas de place à des positionnements différents. Face à un corpus comme le nôtre, une telle approche conduirait à placer sur le même plan le discours des directeurs de conservatoire et celui des éditeurs de logiciels, celui des institutions internationales et celui des enseignants. La circulation des lieux communs d'un genre à l'autre constitue certes l'un des éléments constituant un interdiscours, mais cela ne fait pas de toutes ses instances énonciatives un bloc monolithique. En outre, si la conception de l'État qui préside au concept d'AIE ne coïncide pas avec celle de la sociologie politique, puisqu'elle est ici fondée sur l'idée d'un pouvoir univoque incarné dans des institutions « répressives », il n'en reste pas moins qu'elle laisse justement de côté le jeu des institutions, qui peuvent parfois s'opposer, ou plus simplement, répondre à des logiques qui leur sont propres.

Pour autant, et sous réserve de ne pas définir le concept d'« idéologie » dans les termes d'Althusser, et plus généralement sous l'angle d'un corpus idéologique monolithique, il nous semble que nous avons affaire à une matière idéologique. Si la plupart des lieux communs étudiés ici peuvent constituer des « idéologèmes » au sens de M. Angenot, l'ensemble dont ils relèvent ne peut constituer une idéologie qu'à condition qu'elle ne fasse pas système (*Ibid.*). Aussi le travail de mobilisation des acteurs en faveur du numérique repose-t-il

sur un ensemble de lieux d'une généralité telle qu'elle relève, plutôt que d'un imaginaire, d'une utopie, ou d'une idéologie, de ce que Lacroix *et al.* (1994) ont nommé « Grand Projet », et dont ils expliquent ainsi la pérennité :

« La réponse [à l'étonnement devant la permanence des projets de télématique, d'informatisation de la société, de société de l'information, etc.] est peut-être à chercher [...] dans les exigences de déploiement d'une offre d'outils technologiques et de réseaux dont l'utilité est relativement indéterminée au départ, et dans le processus de création des usages de ces outils et réseaux nécessaires à la marchandisation progressive de la culture, de l'information, des échanges et de la communication. [...] La réponse est peut-être à chercher également dans les caractéristiques mêmes du champ de la culture, de l'information et de la communication, lieu par excellence du symbolique et de l'idéologie. La marchandisation et l'industrialisation croissante qui s'y manifestent ne peuvent se donner prosaïquement pour ce qu'elles sont. Elles doivent, plus qu'ailleurs, épouser les couleurs d'un grand projet collectif et incarner la réalisation d'une grande idée. » (Lacroix *et al.*, 1994 : 2-3)

À cette « indétermination » utile s'ajoute un autre avantage stratégique dans la mise en œuvre d'un tel « Grand Projet » : comme nous l'avons vu ici, la diversité des acteurs en présence est grande, et il semble peu probable que tous partagent les mêmes intérêts. Pourtant, la circulation des discours, et parfois des mêmes formules peut témoigner de la nécessité de partager un « lexique commun », « passage obligé dans tout projet en gestation, qui à un moment donné, conduit des acteurs concurrents à mettre au point un [...] répertoire de termes semblables auxquels ils confèrent des significations différentes, en fonction de leurs intérêts respectifs » (Mœglin, 2013 : 7).

Chapitre 3

Le numérique en conservatoire : un grand absent ?

Les conservatoires seraient-ils restés à l'écart d'une grande « révolution numérique » qui affecterait l'ensemble des sociétés contemporaines ? Seraient-ils l'une des institutions éducatives les plus conservatrices, comme certains le soutiennent ? Percevoir le monde des enseignements artistiques comme un espace coupé de la sphère technologique et des mutations sociales semble être, en effet, une conception assez fortement ancrée dans les esprits. Tel directeur de conservatoire sourit quand on évoque la place du numérique dans les conservatoires ; tel responsable des enseignements artistiques dans une collectivité locale se montre dubitatif à l'énoncé de notre objet de recherche. Et lorsque la technologisation ne paraît pas être un horizon souhaitable, comme dans un courrier d'un lecteur publié sur le blog du médiateur du *Monde*, les enseignants sont invités à s'inspirer du caractère « artisanal » de l'enseignement de la musique pour remédier à la dilution de la relation pédagogique dans la « rationalisation par l'outil [technologique]¹ » :

« À chaque question, une même réponse sous-jacente : les technologies de l'information doivent nous permettre de tout transformer [...] La rationalisation par l'outil : voilà la solution ! À la manière des industriels français des années 1980 — qui croyaient copier le modèle japonais en installant des robots sur des chaînes de montage déjà obsolètes — la course aux technologies éducatives bat son plein. Les MOOC (cours en ligne) du supérieur le disputent au tableau interactif à l'école primaire. Puisqu'il n'est plus possible de concurrencer l'écran, l'enseignement tente de s'y fondre. »

1. Emmanuel Renaud, « Non au taylorisme pédagogique ! », *Le Monde des Lecteurs*, 19 décembre 2013.

La liste de ces lieux communs pourrait être longue, et nous en avons déjà établi le répertoire dans le chapitre précédent ; nous serons cependant amenés à rappeler certains d'entre eux ici, tant les pratiques sont associées aux discours. Rappelons que la perspective adoptée dans l'ensemble de ce travail consiste à disjoindre ces deux aspects le moins possible, tant, comme le signale Yves Jeanneret (2005 : 22) à propos des usages du téléphone mobile,

« La circulation est incessante entre ce qu'on nomme habituellement les *usages*, c'est-à-dire la forme des pratiques observables, et ce qu'on nomme les *discours*, c'est-à-dire les divers moyens de représentation et de valorisation de l'objet [...]. Le discours imprègne la conception des dispositifs ; mais, symétriquement, les propriétés développées dans les dispositifs sont des occasions de discours. »

Malgré tous les constats catastrophistes et la dénonciation du conservatisme supposé des conservatoires, les outils et médias numériques ne sont pas absents des conservatoires, loin s'en faut. S'ils sont peut-être moins visibles qu'ailleurs, c'est peut-être d'abord parce que l'utilisation d'outils pour l'enseignement semble résider uniquement dans l'apprentissage d'un instrument, aux yeux mêmes d'une partie importante des acteurs du monde de l'enseignement musical. Apprendre la musique, c'est avant tout apprendre à en jouer ; et les disciplines musicales dites d'« érudition » (histoire de la musique, analyse, écriture et esthétique) n'occupent souvent que le rôle d'apprentissages complémentaires. C'est aussi que les applications numériques qui retiennent l'attention des thuriféraires de la modernité en éducation (réseaux socio-numériques, formes d'enseignement à distance, et plus généralement, outils de communication à distance) y occupent une moindre place que des applications *a priori* plus triviales (messagerie électronique, outils de publication en ligne), soit parce qu'elles reposent sur des outils spécifiques au monde de la musique et déjà stabilisées (éditeurs de partitions musicales), soit au contraire parce qu'elles relèvent désormais des médias informatisés les plus courants. La faible visibilité des outils numériques correspond-elle à la réalité des usages en établissement ? Symétriquement, d'où vient que les discours sur le numérique éducatif, s'ils font la part belle à l'espoir de « libérer la créativité et l'innovation » qu'il offrirait, s'intéressent cependant très peu aux enseignements artistiques spécialisés ? Et qu'au sein même de l'ensemble des établissements culturels, les conservatoires semblent ne pas bénéficier du même intérêt que les écoles d'art ou les musées ?

Nous soutiendrons ici que les usages du numérique en conservatoire et en école spécialisée relèvent de l'utilisation et de l'expérimentation plutôt que de l'usage au sens où l'entend la littérature en sociologie des usages. Ils ne

peuvent donc être analysés dans les termes de l'innovation, quand bien même ils reposent parfois sur la volonté de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques renouvelées.

L'ordre dans lequel nous procéderons ici, consistant à faire commencer l'analyse par des usages potentiels, avant d'aborder la typologie des outils et des médias numériques pour en venir, dans un dernier temps, aux profils d'utilisateurs et aux types d'utilisation peut sembler contre-intuitive. Ne conviendrait-il pas mieux en effet de construire une classification des outils existants, d'établir un répertoire de leurs utilisateurs pour analyser finalement les usages qu'ils mettent en œuvre ? Il nous semble que la première approche sera plus à même de rendre compte de l'absence de stabilité inhérente à chacun de ces trois constituants de notre objet. Les outils et les médias sont en effet caractérisés par leur caractère insaisissable : certains disparaissent très rapidement des circuits commerciaux, faute de trouver une masse critique d'utilisateurs (ce fut notamment le cas de plusieurs outils multimédia, et particulièrement de ceux qui ont été édités sur CD-Rom), d'autres évoluent vers des supports et des usages qui n'étaient pas nécessairement prévus à l'origine. Du côté des utilisateurs, les situations sont tout aussi disparates : au-delà de la diversité des statuts et des milieux professionnels dans lesquels ils s'insèrent, les utilisateurs ne correspondent que très partiellement aux figures d'usagers prescrites par les discours d'incitation que nous avons étudiés. Du côté des usages enfin, le constat pourrait être encore plus critique, au moins pour ceux qui espèrent que la « généralisation » des « usages innovants » introduisent des changements pédagogiques majeurs et apportent une solution à la crise de recrutement que traversent les conservatoires.

La démarche adoptée ici se fonde davantage sur l'idée que les outils et médias pourront être mieux appréhendés par leurs potentialités d'usages, plutôt que par une recension des pratiques effectives qu'on ne saurait d'ailleurs prétendre pouvoir réaliser, tant elles sont diverses et dispersées. Elle s'écarte donc dans un premier temps des approches ethnographiques qui s'intéresseraient en priorité aux modalités concrètes d'appropriation des outils par les enseignants et les apprenants, et surtout, des approches prospectivistes qui s'efforceraient d'imaginer quels pourraient être les usages futurs des outils existants, ou de ceux qui pourraient advenir. Les discours prospectivistes ou utopistes n'alimentent pas seulement les magazines qui s'intéressent aux « innovations » technologiques. De ce type de publications, *Wired* a été le parangon dans les décennies 1980-90, comme l'a montré Patrice Flichy (2001) qui en fait le point de départ d'un mouvement de « diffusion » d'une « idéologie-masque », c'est-à-dire d'un ensemble de discours visant à obtenir des pouvoirs publics une intervention accrue (en faveur de la libéralisation des services de communi-

tion), ensuite relayé par des organes de presse généraliste. De fait, on ne peut guère s'étonner d'en trouver trace, aujourd'hui encore, dans les suppléments « Éducation » ou « Technologies » de la presse nationale ne sont pas non plus avares de ce genre de perspective². Les publications de recherche cèdent aussi parfois à cette tendance ; c'est notamment le cas des chercheurs qui se revendiquent explicitement de la prospective, dont les travaux de Pierre Lévy par exemple témoignent bien, mais aussi de certaines recherches qui attribuent aux pratiques « déviantes » des usagers du numérique un fort pouvoir de changement social ; nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Notre approche diffère donc des études ethnographiques des usages, davantage centrées sur l'utilisation de dispositifs techno-pédagogiques par les apprenants que sur les usages des enseignants concepteurs ou utilisateurs de ressources. La perspective micro-sociologique mise en œuvre dans ces approches conduit leurs auteurs à s'intéresser à des utilisateurs situés à l'extrémité aval de la chaîne des usagers ; or nous nous intéressons avant tout aux enseignants, qui se placent dans une position intermédiaire entre prescripteurs et « usagers finaux ». En outre, et comme le montre Fluckiger (2007 : 87 *sq.*), observer finement l'activité des apprenants pour mettre en lumière les modalités de l'appropriation conduit à s'appuyer sur des concepts d'ordre psychologique, à saisir des régularités auxquelles nous ne pourrions pas accéder, compte tenu de la diversité des profils d'apprenants qui fréquentent les établissements d'enseignement musical. Une approche des usages fondée sur l'analyse du processus d'appropriation prendrait sens, pour notre terrain, si nous avions préalablement défini un échantillon d'utilisateurs dotés d'un minimum de caractéristiques sociologiques et générationnelles communes. C'est là un travail un part entière, dont la réalisation nécessiterait de choisir un cadre méthodologique plus circonscrit que celui que nous construisons ici.

C'est sur cette démarche que s'appuie Roselli (2010), qui, à partir d'une observation de dix-huit mois en bibliothèque universitaire et une série d'entretiens, distingue cinq profils d'usagers des ressources numériques dans les murs de la bibliothèque, selon le niveau de leur expertise dans l'exploitation des ressources telle qu'elle est préconisée par les équipes pédagogiques, incluant ici enseignants-chercheurs et bibliothécaires. Citons quelques travaux éclairants, pour nous, sans que nous ayons pour autant adopté cette approche. Sans se situer dans l'héritage de la sociologie des usages, et en-dehors des établissements d'enseignement au sens strict, les travaux réalisés autour d'Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret sur les « écrits d'écrans » (voir notamment Souchier *et al.*, 2003) ont donné lieu à des analyses particulièrement fines des

2. Sur l'ensemble de ces aspects, *cf.* chapitre 2.

pratiques de lecture sur ordinateur, à partir d'une construction méthodologique « sémio-ethnologique » associant examen des parcours de lecture, observation de l'attitude physique des lecteurs et entretiens rétrospectifs avec les lecteurs.

Concernant les pratiques numériques des adolescents, Fluckiger (2007) analyse très précisément (à partir d'observations d'usages situés, d'entretien avec les adolescents et d'analyse des traces d'usages, notamment sur des blogs) le processus d'« appropriation » des « artefacts sémiotiques » que sont les ordinateurs par leurs usagers en l'inscrivant dans trois « univers d'appropriation » distincts : la socialité adolescente, le milieu familial et le monde scolaire. Sur ce terrain spécifique, les méthodes ethnographiques permettent à l'auteur d'aborder un processus d'apprentissage, qui sans cela, ne permettrait pas d'accéder à des « observables » :

« Saisir l'articulation entre la construction des compétences et le développement des collégiens de l'enfance à l'adolescence n'est pas chose aisée. Les compétences sont insaisissables en elles-mêmes, et la possibilité de pouvoir bien observer le moment même de l'apprentissage et de la construction de nouvelles compétences semble bien aléatoire. » (Fluckiger, 2007 : 94)

C'est justement parce que les compétences « se construisent » à travers un ensemble d'interactions (entre individus, mais aussi entre l'individu et la machine) que l'observation des usages *in situ* constitue une voie d'accès privilégiée au terrain, selon ce même auteur. Cette approche s'est avérée très fructueuse sur un terrain assez différent du nôtre : là où C. Fluckiger s'intéresse aux processus d'appropriation par une génération adolescente de l'ordinateur, entendu comme « instrument » d'accès à des applications relevant des « TIC » et employé dans des « contextes de socialisation » circonscrits (l'école, la famille, les amis), nous n'avons pas affaire à un objet unique, pas plus qu'à un public aussi précisément délimité. L'enseignement spécialisé de la musique ne s'adresse pas uniquement à des enfants ou à des adolescents, mais aussi à étudiants en voie de professionnalisation, à des adultes dont la pratique musicale relève de la « passion musicale » (Hennion, 2007). Quant à l'utilisation des matériels informatiques et, plus généralement, de l'ensemble des outils et médias numériques, elle ne s'effectue pas seulement au prisme exclusif d'enjeux de socialisation, tant la diversité des acteurs en présence oblige à faire varier les angles d'approche. Ce sont là quelques-unes des raisons qui nous ont amené à ne pas aborder notre terrain en priorité sous l'angle de l'observation ethnographique, quelle qu'en soit la richesse par ailleurs.

Le cas de l'enseignement musical ne se signale pas par l'abondance des travaux ethnographiques, à la différence des pratiques du jeu et de l'écoute musicale qui ont, elles, suscité plusieurs recherches stimulantes : Marc Perre-

noud (2007) sur les trajectoires des « musicos », à partir notamment d'observations participantes, mais aussi sur la façon dont les musiciens « musiquent » ensemble (Perrenoud, 2012) ; Bernard Lehmann (2005) sur les musiciens d'orchestre, dont l'apparente harmonie recouvre des rapports de force et des logiques de distinction ; ou Olivier Roueff (2002) sur les musiciens de jazz, et plus particulièrement sur la construction de l'expérience esthétique entre musiciens et amateurs dans les clubs de jazz.

L'enseignement instrumental a cependant récemment donné lieu à des recherches ethnographiques, parmi lesquelles nous celle de Caron (2011) qui s'est intéressé à l'enseignement de la guitare, et afin de mieux saisir les spécificités de l'« autodidaxie » souvent revendiquée par les musiciens, a également mené des observations de cours de guitare classique en conservatoire. Plus proche de notre terrain, l'enquête ethnologique fondatrice d'Antoine Hennion (initialement publiée en 1988, partiellement reprise en 2007 dans *La passion musicale*) sur l'enseignement du solfège dans les années 1970 et 1980 n'a pas vraiment fait d'émules, sur le terrain de cet enseignement particulier du moins. À partir de séquences d'observation directe menées dans des classes de solfège — et même si, aux yeux de bien des « responsables » des conservatoires enquêtés par le chercheur, il n'y aurait « rien à [y] voir » (Hennion, 2007 : 303) —, l'auteur montre comment se construit progressivement une relation entre les apprenants et la musique, depuis le moment de l'hostilité collective jusqu'au moment de l'« intéressement ». Cette approche — parmi d'autres mises en œuvre par l'auteur dans cet ouvrage — lui permet de ne pas réduire la musique à être l'« écran » des logiques sociales (c'est le reproche qu'il adresse à la sociologie critique) ou, à l'inverse, un *terminus ad quem* qui ne pourrait être analysé. Si l'observation ne constitue pas pour nous le seul moyen d'accéder à ce qui se joue dans l'articulation entre outils, savoir musicaux, enseignants et apprenants, A. Hennion développe une approche de la « médiation » qui nous semble intéressante à plus d'un titre, sans pour autant constituer un cadre d'analyse qui serait applicable tel quel sur notre terrain. Au-delà du fait que le cœur de son analyse ne porte pas uniquement sur la musique ou sur son apprentissage, mais sur les processus qui les tiennent ensemble, on retiendra de l'approche promue par Hennion et plus généralement, par les travaux menés au Centre de Sociologie des Innovations, leur intérêt tout particulier pour le rôle « médiant » des objets et des médias.

En revanche, nous empruntons à Baron & Bruillard (1996) l'idée que face à des usages émergents, il convient de s'intéresser aux « potentialités » des outils et aux grands types d'usages que l'on peut inférer des premières observations et des entretiens effectués. Nous entendons ici « potentialité » dans son acception grammaticale : est *potentiel* ce qui n'est pas (nécessairement encore)

effectif mais relève cependant du réalisable, et non d'une pure fiction. Penser les usages en termes de potentialités nous semble être la démarche la plus pertinente ici, pour deux raisons. Premièrement, c'est sous cet angle que les enseignants et les formateurs rencontrés présentent majoritairement le numérique dans l'enseignement musical : beaucoup insistent sur les promesses que laisseraient entrevoir les outils. Il en va de même, nous l'avons vu, avec les discours programmatiques qui peuvent parfois ne faire état que de ce que les outils permettraient ou des usages qui devraient en être faits pour que leur apport soit maximisé. Deuxièmement, l'instabilité des usages observés et décrits par les acteurs conduit à adopter une position prudente : plutôt que d'usages précisément délimités, nous serons amenés à dessiner des scénarios d'usages, qui répondront davantage à des virtualités qu'à des utilisations effectives.

I Des outils sans usages ?

Commencer par aborder les usages avant les outils pourrait sembler étrange : pas d'usages sans outils, bien sûr, et il est difficile de ne pas considérer les « usagers » comme figurant « en bout de chaîne » (Jeanneret, 2005 : 20). Pourtant, plusieurs auteurs se sont attachés depuis longtemps à montrer que l'usager est inscrit dans le média, dès la phase de sa conception. Dans le cas des outils et médias éducatifs, et plus particulièrement dans le cas du manuel, le média préfigure un certain type d'usagers, et parmi ces derniers, des apprenants avant tout considérés comme de futurs citoyens imprégnés des valeurs républicaines » de 1789 (Mœglin, 2005b : 121). Si tous les outils numériques ne correspondent pas nécessairement, comme nous le verrons, à une intention aussi précise, leur valeur éducative n'étant d'ailleurs pas toujours inscrite dans l'objet, il nous semble utile d'interroger les intentions qu'on leur prête, et ce qu'ils disent de leurs utilisateurs. Pour ce faire, on ne saurait faire l'économie d'un examen attentif de la manière dont ils sont définis par les acteurs de l'enseignement musical, et c'est ce que nous ferons dans la section II. Auparavant, il nous semble nécessaire de préciser le cadre terminologique retenu ici, tant il s'agit d'un ensemble de questions vives dans les travaux sur les médias (voir *infra* : 1).

1 Un choix terminologique problématique

1.1 Appropriation ?

L'utilisation faite des outils et médias numériques étudiés peut-elle être analysée en termes d'« usages sociaux » ? Encore faut-il s'entendre par ce que

l'on entend par cette expression : elle a fait l'objet d'une littérature abondante, à tel point qu'elle constitue le concept central d'un champ disciplinaire assez autonome au sein des sciences de l'information et de la communication : la sociologie des usages. Il ne saurait être question ici de rendre compte de l'ensemble des problématiques qui ont pu y être soulevées, même si nous nous en tenions au seul domaine des outils et médias numériques. Aussi nous appuierons-nous simplement sur les travaux de quatre auteurs (Chambat, 1994 ; Perriault, 2008 ; Proulx, 2005 ; Jouët, 2000) ainsi que sur l'article de synthèse de Florence Millerand (2008a ; 2008b) pour en donner une présentation très synthétique, et sur une conférence d'Yves Jeanneret (2005), qui aborde le concept de façon critique.

Au-delà de l'étendue de la littérature qui lui est consacrée, la question des usages présente plusieurs difficultés. Les acceptions du concept sont en effet politiquement marquées : entre revendication d'autonomie et de liberté des usagers et dénonciation des diverses formes de contraintes exercées par l'entremise des dispositifs numériques, deux fronts semblent s'opposer, en recoupant partiellement plusieurs controverses : pour le dire de façon un peu caricaturale, le conflit entre *cultural studies* et École de Francfort d'une part, et entre Michel Foucault et Michel de Certeau d'autre part reste, aujourd'hui encore, sous-jacent dans les débats autour de la question des usages. Deuxièmement, le terme d'« usage » entre en concurrence avec des expressions voisines, qui désignent toutes la façon dont peuvent être manipulés des objets techniques, et surtout, le sens que l'on peut en inférer : « utilisation », « emploi », « pratique », « usage » ne sont cependant pas synonymes, et peuvent prendre des sens différents dans la littérature. Nous discuterons ici essentiellement les concepts d'« utilisation », d'« usage » et de « pratiques » ; aussi nous concentrerons-nous sur ces trois termes, et ne ferons-nous appel aux autres que par contraste.

Dans un article de cadrage théorique pour les études d'usages, Pierre Chambat (1994) montre que les trois principales approches de la question (sociologie de la diffusion, sociologie de l'innovation, sociologie de l'appropriation) correspondent à trois articulations différentes du « social » et de la « technique ». Plus précisément, c'est l'articulation entre des normes d'usages inscrites dans un projet technique, des objets techniques qui en sont les déclinaisons, et, enfin, des « pratiques » au quotidien de ces objets techniques qui constitue le terrain à partir duquel des usages peuvent se construire. Dans ce cadre, les usages se situent dans une position intermédiaire entre déterminisme technique et déterminisme social. Le premier implique une relation de cause à effet entre techniques et société, et tend à réduire l'usage à l'exécution d'instructions émises par les concepteurs des outils ; le second consiste en une relation causale inverse, dans

laquelle les techniques ne seraient que des manifestations concrètes des structures sociales.

C'est justement par opposition au déterminisme technique que le courant de la sociologie des usages s'est construit, en prêtant une attention accrue à l'« autonomie » des acteurs, et à leur capacité à détourner des objets pour les mettre au service de leur projet et non de celui de ses concepteurs. On en trouve une formulation particulièrement synthétique chez Jacques Perriault :

« l'individu détient fondamentalement une part de liberté dans le choix qu'il fait d'un outil pour s'en servir conformément ou non à son mode d'emploi. »
(Perriault, 2008 : I)

Cet auteur propose en effet une conceptualisation qui met en valeur l'« autonomie » de l'utilisateur, par opposition à l'image d'un utilisateur captif des instructions et des usages prévus par les concepteurs des outils numériques. Capable de se détacher des « usages prescrits », il peut en outre se signaler par des pratiques « déviantes » vis-à-vis de l'intention initiale inscrite dans l'outil technique. L'articulation de trois concepts situés sur un continuum entre contrainte et liberté permettent ainsi à J. Perriault de dessiner une figure d'utilisateur relativement autonome : entre l'application du « mode d'emploi » défini par les concepteurs des outils et la réalisation d'un « projet » qui relèverait cette fois pleinement des choix de l'utilisateur, le « détournement » et la « déviance » constituent des modalités intermédiaires d'exercice d'une liberté individuelle.

C'est dans cette perspective qu'il est également fréquemment fait référence aux travaux de Michel de Certeau, qui portaient initialement sur des enjeux de réception de produits des industries culturelles (le livre, en l'occurrence) et qui ont souligné l'« inventivité » des acteurs et les « bricolages » auxquels ils se livraient. Un raisonnement similaire a été appliqué aux « NTIC » : si les industries de la communication et de l'informatique mettent en avant un certain d'usages idéaltypiques, les utilisateurs seraient susceptibles d'exploiter les dispositifs commercialisés d'une toute autre façon. Aussi, le terme péjoratif (parce que passif) de « consommation » a été remplacé par le concept d'« appropriation » :

« L'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un "soi". En refusant le paradigme techniciste, les recherches sur les usages s'accordent en effet pour rompre avec le modèle de la consommation. L'utilisateur n'est plus un simple consommateur passif de produits et services qui lui sont offerts, même s'il garde bien évidemment sa qualité d'agent économique ; il devient un acteur. » (Jouët, 2000 : 502)

Le changement de perspective opéré par ces travaux conduit ainsi à laisser de côté le questionnement sur « ce que les médias font aux individus » pour privilégier « ce que les individus font des médias », selon une formule synthétique de Jouët (2000 : 493). Aux « usages prescrits » sont ainsi régulièrement opposés les « usages réels », même s'il ne s'agit pas d'une relation symétrique : du côté des premiers, pour reprendre les termes de Michel de Certeau (1980), des « stratégies » ; de l'autre, des « tactiques ». Josiane Jouët souligne ainsi le déséquilibre entre ces deux positions :

« Ainsi, l'utilisateur fait-il souvent moins preuve de stratégies d'autonomie qu'il ne déploie des tactiques d'appropriation dans la construction de modèles d'usage spécifiques qui reposent sur une combinaison particulière, un "agencement propre" des fonctionnalités de la machine et des applications. » (Jouët, 2000 : 502)

Cet écart entre le domaine de la prescription et celui des usages réels ne suffit pas à rendre compte de la stabilisation des pratiques qu'implique le concept d'usage. Il y manque en effet la dimension de « construit social » (Lacroix *et al.*, 1992 ; Jouët, 2000). Lorsque l'utilisation d'un outil n'a pas lieu de manière « récurrente » et stabilisée (Lacroix *et al.*, 1992 : 101, note 34), l'on n'a affaire qu'à des *utilisations* éparses. La perspective adoptée par ces auteurs se situant dans le cadre de l'économie politique de la communication, les usages y sont appréhendés comme des phénomènes sociaux, qui (re)mettent en jeu des pratiques culturelles préexistantes et participent du procès d'industrialisation :

« Par usages sociaux, nous entendons des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence, sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté, pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques. » (Lacroix *et al.*, 1992 : 101, note 34)

C'est la même distinction entre *usages* et *utilisations* que l'on retrouve dans la thèse de Gérard Puimatto, à propos d'un d'objet proches du nôtre, les « réseaux numériques éducatifs » :

« Le terme d'usage sera utilisé dans la suite pour désigner l'ensemble des applications conduites par les individus concernés [...] appréhendées en ce qu'elles sont l'occasion d'élaboration de maîtrises nouvelles, et donc *in fine* de nouveaux usages ; elles se distinguent en cela des simples utilisations qui ne sont pas constructrices d'*effets de réseau* et ne génèrent pas d'effets reproductibles. » (Puimatto, 2006 : 20)

Dans la perspective développée par ces auteurs, l'usage est le produit d'un jeu à plusieurs acteurs : il s'agit d'un « construit négocié » (Lacroix *et al.*,

1992 : 94-95) caractérisé par plusieurs phases successives qui font passer des utilisations éparses aux usages observables :

1. antériorité de l'offre et « prescriptions générales d'utilisations » auxquelles peuvent répondre les attitudes suivantes : « acceptation apolo-gétique », « implication individuelle enthousiaste » (« bricoleurs »).
2. ajustements apportés à l'offre, mais aussi renforcement des prescrip-tions d'utilisation accompagnée d'une diversification de l'offre.
3. « stabilisation de la technologie et de ses utilisations » et « cristallisation des usages » : apparition des usages sociaux.

Le résultat de ce processus de construction sociale conduit à considérer les usages non seulement comme le produit d'un va-et-vient entre usages pres-crits et usages réels, qui justifie que l'on parle plutôt d'« usages sociaux » que d'« usages » (Jouët, 2000 : 500), mais aussi qu'appréhendés en synchronie, à un moment donné de leur histoire, leur caractère stratifié ne soit pas oublié. En d'autres termes, chaque type d'usage se construit à partir d'usages et de pra-tiques antérieurs, si bien qu'à la synchronie devrait systématiquement être as-sociée une perspective diachronique — nous y reviendrons plus bas — et c'est là l'un des éléments qui marquent l'ancrage social du rapport avec la technique.

1.2 Stabilisation ?

Si l'on essaie de situer les usages des outils pour l'enseignement musical, on ne peut que constater le caractère très dispersé des utilisations qu'en font les enseignants ou les apprenants. En l'état, l'usage des outils numériques en conservatoire se situerait donc dans la première des trois phases présentées dans Lacroix *et al.* (1992) : les discours prescriptifs présentés dans le chapitre précédent sont bien identifiables, les usages le sont beaucoup moins, si bien que nous préférons parler ici d'*utilisations*. Dans le couple *utilisation/usage* défini ci-dessus (*cf.* Lacroix *et al.*, 1992), le premier terme fait référence à des pra-tiques isolées et indéterminées. Or, ce sont bien de telles utilisations qui consti-tuent la majeure partie des situations observées sur notre terrain ; bien souvent, telle utilisation d'un outil par un enseignant n'est connue ailleurs que par ouï-dire, ou plus souvent encore, reste totalement ignorée des autres. Cet aspect s'est avéré particulièrement visible au cours de notre campagne d'entretiens, nos interlocuteurs nous demandant des précisions sur les situations observées ailleurs que nous mentionnions, ou nous demandant de les tenir informés d'une éventuelle découverte ultérieure. Témoigne également du caractère parfois très local des utilisations observées le fait que les directeurs des établissements, ou les bibliothécaires qui ont souscrit un abonnement à une base de données payante sont bien éloignés de toujours les connaître.

Deux cas illustreront le caractère particulièrement limité de l'utilisation de dispositifs numériques, alors même qu'ils ont été spécifiquement conçus pour des usages pédagogiques. La médiathèque de la Cité de la musique, qui occupe une position éminente dans le champ des enseignements artistiques, tant par l'importance de ses collections que parce qu'elle a vocation à être le « pôle de référence »³ sur le monde de la musique en France, et qu'elle offre un accompagnement professionnel par l'intermédiaire d'un « Service d'Information Musicale » bien connu des musiciens classicisants, a développé depuis 2010 un portail de ressources musicologiques, regroupant des captations des concerts produits au sein de la structure et de sa filiale, la Salle Pleyel, des modules « multimédia » (qui permettent de suivre de façon synchronisée un enregistrement audio, la partition, et des commentaires stylistiques) d'œuvres musicales, des dossiers sur des périodes et des genres musicaux. Initialement destiné aux conservatoires et aux médiathèques municipales, l'abonnement a été très majoritairement souscrit par des établissements du second ensemble, avant que la Cité de la musique ne développe une offre équivalente pour les enseignants de l'Éducation nationale. La liste des abonnés⁴ au début de l'année 2014 ne comptait que neuf conservatoires sur une petite centaine de structures, et un seul établissement d'enseignement supérieur. Le nombre d'utilisateurs est ainsi beaucoup trop réduit pour que puissent émerger des usages, au sens que nous avons donné à ce terme. Toujours est-il que la ressource est peu connue, en dépit des efforts déployés par l'établissement pour présenter son portail lors d'événements professionnels (salons, tables-rondes et journées de rencontres), et de son rôle de coordination du « Réseau Information Culture », qui répertorie justement les « centres de ressources territoriaux dans les domaines du spectacle vivant, du livre, de l'audiovisuel et des arts visuels »⁵. Lorsque nos interlocuteurs en connaissaient cependant l'existence, ils faisaient état d'utilisations extrêmement circonscrites. Pour la médiathécaire de l'un des rares conservatoires abonnés, il bénéficiait surtout aux élèves de l'option musique du baccalauréat — en dehors donc du champ des enseignements artistiques — ou aux enseignants, qui iraient surtout y consulter les captations de concerts, en tant que mélomane (Entretien : Laura, médiathécaire). Des utilisations isolées, l'on passerait presque à des utilisations plus ou moins clandestines. S'agit-il pour autant d'un « détournement » à d'un « usage déviant » ? Probablement

3. Brochure « Ressources numériques de la Cité de la musique », s.d., archivée en ligne : https://web.archive.org/web/20120227191221/http://www.bpi.fr/modules/ressources/download/default/Professionnels/Documents/Carel/extranet_citedelamusique.pdf

4. Une carte des abonnés est mise à jour par la médiathèque à cette adresse : <http://google.com/maps/QK3eZ>

5. <http://rmd.cite-musique.fr/>

pas, dans la mesure où l'action de l'utilisateur ne modifie en rien le fonctionnement du dispositif, l'usage individuel et « mélomane » étant d'ailleurs prévu par la Cité de la musique : dans le rapport d'activités 2012 de l'établissement, la seule classe d'utilisateurs du portail évoquée est justement celle des mélomanes, alors même que sont listés des modules qui ne sont présentés comme « matériels » pédagogiques que dans un second temps :

« Les mélomanes, qui souhaitent approfondir leurs connaissances musicales et développer leur oreille, ont à leur disposition, sur le site de la Médiathèque, une véritable mine de savoirs. Les *Repères musicologiques* leur donnent les outils pour mieux apprécier les oeuvres classiques, de jazz ou de musiques du monde. Les *Guides d'écoute*, ces interfaces multimédias, leur permettent d'analyser la partition et de décrypter ainsi les langages musicaux. Quant aux *Entretiens filmés*, ils leur donnent accès à la parole de grands compositeurs, de musiciens [...] » (Cité de la musique, *Rapport d'activité* 2012, p. 43)

Dans ces conditions, est-il même légitime de parler d'utilisations ? Il nous semble que l'on peut répondre par l'affirmative, même s'il convient de ne pas généraliser à l'excès à partir de ces utilisations déclarées, et même s'il aurait évidemment été intéressant de savoir plus précisément ce que les enseignants et les apprenants font avec ce dispositif. Dans tous les cas, il serait probablement impossible de distinguer des utilisations relevant de l'apprentissage ou de l'enseignement de celle qui relèverait des pratiques de loisir : à partir de quel moment le fait de visionner un concert enregistré entre-t-il dans une logique d'apprentissage ? Dans quelles conditions la même activité, réalisée collectivement dans le cadre de la classe de formation musicale, relève-t-elle du plaisir du concert, ou de l'analyse de l'œuvre interprétée ?

Un second cas permettra de préciser les raisons pour lesquelles la notion d'« usage » ne serait pas pertinente pour les objets étudiés ici. Dans le travail de veille autour des actions « novatrices » mené par l'Ariam (entretien : dir. Ariam), le travail réalisé par un enseignant coordinateur d'un département de « musiques actuelles » d'un conservatoire sur la plateforme d'enseignement à distance avait suscité l'intérêt de ses responsables. Aussi l'enseignant avait-il été invité à présenter lors d'une journée de formation « sur site », c'est-à-dire dans un conservatoire, l'utilisation qu'il en faisait avec son équipe, utilisation placée sous les auspices du « travail collaboratif » (Observation : formation Ariam sur site), et a-t-il été amené, ultérieurement, à dispenser des formations à l'intention d'enseignants en conservatoire. Il s'agissait là d'une tentative de reproduire à plus grande échelle ce qui était apparu comme une « innovation pédagogique », dans les limites toutefois des moyens dont l'Ariam dispose pour inciter les enseignants actifs sur son territoire d'intervention à modifier leurs

pratiques pédagogiques. Sans doute ne sera-t-il pas inutile ici de rappeler que l'organisation institutionnelle des enseignements artistiques se distingue fortement de celle de l'enseignement général : pas d'inspecteurs pédagogiques régionaux susceptibles de prodiguer des conseils appuyés, voire de rappeler des obligations statutaires aux enseignants ; quant aux directeurs de conservatoires, ils ne disposent pas davantage des mêmes prérogatives disciplinaires que les responsables d'Établissements publics locaux d'enseignement. Aussi la mise en circulation des expériences pédagogiques considérées comme « réussies » ou « innovantes » passe-t-elle par d'autres circuits que par une tutelle ministérielle qui n'existe guère en pratique. Au cours de la présentation effectuée lors de la formation sur site, le caractère non-généralisable de son utilisation a cependant rapidement émergé, en dépit de l'intérêt que lui portaient une partie de l'auditoire, et tout particulièrement du directeur du conservatoire qui accueillait la manifestation. En réalité, et comme l'échange entre ces deux interlocuteurs en atteste (*cf.* transcription ci-dessous), l'utilisation devait en rester au stade de l'expérimentation, sous peine d'être menacée par la collectivité territoriale qui assure la tutelle administrative de l'établissement.

Directeur : Donc, vous avez obtenu l'autorisation du conservatoire, cela va de soi, mais aussi de [la ville] ?

Intervenant : [*Rires*] En fait, on maintient ça en version bêta, on dit que c'est une bêta. Tant qu'on dit que c'est une bêta, ça va à tout le monde. [...] On expérimente des choses.

Directeur : Parce que je sais que — je peux le dire, tout le monde est [de l'agglomération] ? — certains professeurs avaient commencé à faire un blog, etc., etc., et ça commençait à poser des problèmes, parce qu'il fallait pas que ça engage la politique de l'agglomération, qui est notre employeur.

Intervenant : Tout à fait. Alors là, il y a que les professeurs et les étudiants qui peuvent lire ça ; c'est pas ouvert sur l'extérieur. La première question qu'on m'a posée, c'est : "Et c'est accessible depuis l'extérieur ?" Et je leur ai dit non... Mais je pense que la pérennisation officielle de ce type d'outil, je crois, est extrêmement compliquée [...] — j'accuse personne et c'est pas du tout une critique, quand je dis ça — parce qu'à partir du moment où on la pérennise, on rentre dans la communication du service public, et là, je veux bien comprendre qu'il y ait des lourdeurs et qu'il faille faire très attention à ce qu'on fait ; donc moi, je suis très heureux qu'on m'ait laissé le faire, bon, à mes frais... mais au moins, effectivement, y a pas de regard ; et nous, ça nous a permis de découvrir plein de choses.

Je pense que le jour où cet outil sera pérennisé, il perdra de ses capacités, parce qu'on va m'opposer des problèmes de droit, des choses comme ça. [...]

L'usage de l'outil numérique, dans la mesure où, dans ce cas particulier, il publicise la relation pédagogique, ouvre ainsi un risque majeur pour l'autorité de tutelle, pour qui il semble y avoir confusion entre une logique de communication institutionnelle (c'est la « communication du service public » qui est en jeu) et la médiatisation des échanges au sein d'une équipe enseignante. La question formulée par le directeur du conservatoire sur un mode humoristique (« tout le monde est de l'agglomération ? ») confirme ainsi la nécessité de circonscrire l'utilisation de l'outil dans le cadre restreint de l'expérimentation. Le fait que la formation à l'utilisation de *Moodle* n'ait pas été reconduite une troisième année par l'Ariam apparaît ainsi *a posteriori* comme une confirmation de cette hypothèse.

Ni caractérisés par des logiques déviantes par rapport à un usage prescrit fermement inscrit dans les dispositifs, ni stabilisés, les « usages » observés sur notre terrain ne nous semblent donc pas pouvoir être appréhendés en ces termes. On leur préférerait le terme, plus neutre, d'*utilisation*, s'il ne présupposait pas encore une coupure entre des objets et des dispositifs prêts à l'usage dont se servirait des utilisateurs. Aussi la proposition formulée par Y. Jeanneret (2005) de trouver un juste milieu entre l'intérêt pour « ce que les gens font aux médias » et « ce que les médias font aux gens » en employant le concept de « pratiques » qui « tient à la liaison intime de ces deux *faire* » nous semble-t-elle finalement plus juste ici, eu égard à des outils qui sont, le plus souvent, des médias.

II À la recherche de l'unité des médias

La liste des instruments qui entrent en jeu dans les pratiques d'enseignement comme dans les pratiques d'apprentissage est longue et constituée d'éléments très hétérogènes. Espérer en présenter un aperçu cohérent est probablement vain, surtout lorsqu'on s'attache à le faire à partir d'usages supposés. Les auteurs d'un récent rapport sur le numérique éducatif (Perez *et al.*, 2013 : Annexe IV, 1–2) se sont néanmoins essayés à l'exercice de la typologie, en croisant usages potentiels, nature de l'outil (logiciel ou matériel, « application ») et espaces symboliques (« classe numérique », « ENT, [...] espace de confiance »). Un tel classement peut donner l'illusion de l'exhaustivité ; il est cependant plus révélateur de ce que les corpus d'inspection considèrent comme des investis-

sements nécessaires utiles (voire nécessaires) au fonctionnement des établissements relevant de l'Éducation nationale que des outils en usage dans les pratiques d'enseignement. Nous en donnons ci-dessous un aperçu, pour aider au repérage des outils et des médias dans les paragraphes suivants :

1. Ressources éducatives numériques interactives et services en ligne :

- Livres ou manuels scolaires numériques chapitrés et « fournissant aux enseignants et aux élèves un support “clé en main” de formation ;
- Bases de connaissances « qui proposent des connaissances interactives organisées selon une structure numérique appropriée à un niveau d'enseignement » ;
- Applications logicielles utilisables en classe ;
- Jeux numériques éducatifs (*serious games*) ;
- Services ou applications « pour l'acquisition de compétences techniques et professionnelles » ;
- Applications de « réalité augmentée » ;
- Services ou logiciels de « travail collaboratif », synchrone ou asynchrone ;
- Portails documentaires.

2. Logiciels transversaux et utilitaires non spécifiques au monde scolaire (navigateurs, outils de bureautique, utilitaires système...)

3. ENT, un « espace de confiance ».

Les auteurs signalent qu'une « simple plateforme de type *Moodle* peut constituer un composant d'ENT pour une unité d'enseignement. » Lorsqu'ils intègrent des outils de travail collaboratif, des services et des ressources, ils deviennent une « plateforme d'apprentissage en ligne » (*learning management system*).

4. Équipements de la classe connectée :

- équipements collectifs de la classe : Tableau numérique interactif (TNI), vidéo-projecteurs, classes mobiles ;
- équipements individuel et des enseignants et des élèves.

5. Infrastructures de la classe connectée : réseaux filaires ou sans fil.

6. Plates-formes et outils en support de la classe connectée :

- Sites web de ressources éducatives ;
- Plates-formes non spécifiques au monde éducatif ;
- Plates-formes de production et d'édition de contenus pédagogiques.

7. Serveurs hébergeant sites et plates-formes.

8. Services autour des composants de la « classe numérique » :

- intermédiaires de services et de matériels numériques (plutôt secteur des contenants) : location, maintenance, achat forfaitaire... ;
- intermédiaires des contenus : télépaiement, édition des métadonnées, « curation de contenus ».

On ne commentera pas ici en détail cette typologie, qui, entre autres inconvénients, tend à égaliser les outils qu'elle présente : tous ne connaissent pas la même fréquence d'emploi, tous ne font pas l'objet, dans le cadre de l'Éducation nationale, de prescriptions aussi contraignantes les unes que les autres. Certains sont probablement même totalement absentes des pratiques effectives des en-

seignants : les applications « de réalité augmentée », par exemple, constituent probablement davantage un enjeu de développement industriel qu'éducatif.

Pour autant, le fait que les outils numériques ne soient utilisés que de façon ponctuelle devrait-il remettre en cause l'existence même de ces outils, en tant qu'objets autonomes ? En l'absence d'usages stabilisés, est-il encore légitime de parler des outils qui en sont le support ? À ces questions, et pour adopter une perspective qui ne cède ni aux approches internes (esthétique et histoire de l'art) ni aux approches externes (sociologie de la musique), Antoine Hennion (2009 : 75) répond par la négative, en considérant que « pour être “socialement construit”, l'objet n'en existe pas moins : il en est au contraire plus présent ». Sur un terrain différent, quoiqu'ayant partie liée avec les pratiques des amateurs de musique qu'étudie cet auteur, nous nous situons dans une perspective similaire, dans la mesure où notre analyse part des usages prescrits, qui pré-supposent bien l'existence d'un objet susceptible de donner lieu à des usages.

1 Technologies

De son côté, tout en remettant en cause l'existence de « (nouvelles) technologies de l'information », Yves Jeanneret (2000) ne nie pas l'existence des « appareils », des « dispositifs » et des « médias » qui les caractérisent. Dans le chapitre précédent, nous avons rassemblé de façon assez indistincte des outils et des médias (numériques), tout en n'employant l'étiquette « TICE » qu'avec les guillemets de rigueur. Il n'y a bien évidemment là aucune intention de leur attribuer *a priori* une véritable cohérence, mais il est désormais temps de questionner cette dénomination qui relève des « mots indigènes ». Que peut-il y avoir, en effet, de commun entre des logiciels de production musicale (MAO), des tableaux numériques interactifs (TNI), des plateformes d'hébergement de vidéos (*Youtube*), des réseaux haut-débit, ou des manettes de contrôle semblables à celles qui sont utilisées en association avec les consoles de jeu vidéo ? En décomposant l'acronyme comme l'a fait Jeanneret (*op. cit.*), ce qui implique de l'appréhender comme une désignation certes imparfaite mais significative, on s'arrêtera dans un premier temps sur la notion d'*information* qui en constitue le pivot. Dire que les réseaux haut débit, ou que les courriels véhiculent de l'information est un truisme, mais qu'en est-il des logiciels d'aide à la création musicale ou des objets qui composent une salle de classe équipée pour la formation musicale ? Le postulat d'unité entre des objets aussi divers repose sur l'idée d'une « convergence » technologique autour du traitement numérique de l'information. Avec l'invention du protocole MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) au début des années 1980, le monde de la création musicale a d'ailleurs connu un tournant particulièrement significatif en matière de trai-

tement de l'information, si bien que l'on pourrait situer autour de cette date l'entrée du monde de la musique en « régime numérique » (Prior, 2012 : 72).

Le fonctionnement de ces outils reposant ainsi sur un codage binaire des signaux qui transitent entre eux, il n'y a qu'un pas à franchir pour conclure à l'adoption d'un nouvel alphabet, voire d'une nouvelle langue, qui ne serait autre que le « calcul ». C'est sur ce genre de raisonnement que s'appuie par exemple Bomsel (2010) pour montrer que l'économie relèverait désormais fondamentalement de l'« immatériel » :

« La numérisation apparaît alors comme l'écriture en bits, en alphabet binaire capable de séparer le vecteur signifiant — ce qu'on nommera l'*Information* — de l'ensemble des supports ou systèmes matériels qui s'y sont associés depuis l'origine des temps. » (Bomsel, 2010 : 88)

La distinction effectuée par cet auteur entre l'« alphabet » numérique et le sens recouvre à peu de choses près celle qu'opère Jeanneret (*op. cit.*) entre *information*¹ et *information*², c'est-à-dire entre le traitement mathématique du signal et sa dimension sociale, qui repose sur l'attribution de sens aux messages. À l'inverse, il semble bien que les discours enthousiastes sur l'apport des « TICE » postulent un lien de cause à effet entre l'omniprésence du traitement numérique de l'information et d'éventuelles altérations du milieu social dans lequel elles trouvent place. Pour peu qu'on les « introduise » dans le monde enseignant, elles seraient presque naturellement susceptibles d'en modifier les manières de faire, et surtout, les manières d'enseigner et d'apprendre. Or, nous le verrons, et cela a déjà été souligné dans la littérature (voir par exemple Miège, 1996 : 89), la nouveauté technologique ne s'accompagne pas nécessairement de profonds changements pédagogiques :

« l'innovation technologique est censée produire des effets supérieurs à tous les outils connus ; or souvent, elle réintroduit les méthodes pédagogiques les plus archaïques (ainsi en est-il de certains didacticiels linguistiques). »

À l'unicité du terme « information » répond celle de la « communication », dont on peut penser en première analyse qu'elle met en jeu des relations interpersonnelles. Quant aux *technologies*, leur pluralité indique d'emblée que l'on a affaire à une multiplicité d'objets identifiables (des appareils informatiques bien entendu, mais aussi des logiciels, qui, à l'époque où l'acronyme a connu son plus grand succès, étaient matérialisés par leur « boîtes »). Comme le montre Jeanneret (2000 : 57–58), ce n'est en effet pas tant la dimension langagière (*techno-logie*) qui importe dans l'usage du mot que sa capacité à désigner des objets concrets. Surtout, il nous semble que le mot contient un sème

connotant le « progrès » ; c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles les « TICE » sont pratiquement toujours associées à l'adjectif « nouvelles ».

Ainsi, l'unité des « TICE » n'apparaît guère qu'à un niveau assez élevé de généralité, ce qui ne permet pas d'envisager assez précisément la place que chacune de ces « technologies » occupe dans le jeu des apprentissages. Surtout, le penchant techno-déterministe que l'on perçoit dans les usages de l'acronyme nous incite à chercher d'autres désignations pour nos objets. Dans un premier temps, la distinction qu'opère Jeanneret (*op. cit.*) entre *appareils*, *dispositifs* et *médias (informatisés)* rend l'analyse plus aisée. Par *appareils*, on entendra des produits manufacturés, reproductibles (même si certains d'entre eux peuvent n'exister qu'à l'état de prototype) et susceptibles d'être utilisés de façon autonome, ou en relation avec d'autres appareils. Ainsi, un ordinateur utilisé comme console de mixage, une tablette (ou un smartphone) comme « instrument numérique » (nous reviendrons plus bas sur ce type d'utilisation), un clavier numérique peuvent être intégrés à ce premier ensemble. En pratique, la plupart de ces appareils sont utilisés dans un ensemble plus vaste faisant système ; on parlera alors de *dispositif technique*. Ce dernier objet correspond ainsi à ce que Daniel Peraya *et al.* (2012 : 153–154) nomme *dispositif technopédagogique*, c'est-à-dire

« une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. [...] Autrement dit, les dispositifs de communication articulent trois instances que l'on ne peut réellement isoler sauf pour mieux en analyser les interactions : le sémiotique, le social et le technique. »

L'idée qu'une « intention » pédagogique présiderait à la constitution d'un dispositif nous semble ici mériter discussion : si dans le cadre des pratiques des outils et médias par leurs utilisateurs se joue effectivement une « interaction » entre des usages initialement prévus et des utilisations variables, elles ne réduisent pas à un simple mouvement de convergence ou de divergence entre ces deux pôles. C'est justement la dimension sociale — et plus précisément, l'articulation entre théories de l'apprendre, modèles et démarches pédagogiques et lieux d'enseignement que cette dimension prend corps.

2 Outils et médias

Les « contenus », constituent enfin un ensemble particulièrement conséquent au nombre de nos objets d'étude, quoique plus difficilement appréhendables que les précédents : « ressources », modules ou séquences longues de cours en ligne, partitions et ouvrages numérisés n'en sont que les formes les

plus identifiables. La situation des logiciels de MAO, qui fournissent « boucles » et autres séquences mélodiques ou rythmiques est plus trouble. Nous les intégrerons néanmoins à cet ensemble de *médias*, c'est-à-dire à des objets assurant « trois fonctions essentielles [que sont] la communication à distance des messages et des savoirs, de leur conservation et de la réactualisation par ce biais de ses pratiques culturelles et politiques. » (Bertho-Lavenir & Barbier, 2009 : 7). En d'autres termes, dans le cadre de ce chapitre, nous considérerons comme *médias* des objets qui jouent le double rôle d'outil de transmission de savoirs, d'outil d'archivage et de documentation de ces savoirs, et qui, enfin, sont susceptibles d'affecter et d'être affectés par les caractéristiques sociales et culturelles d'un monde social donné. Bien entendu, le choix que nous faisons ici en exclut (provisoirement) d'autres, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre suivant. C'est tout particulièrement le cas de la partition entre *outils* et *médias* qu'opère Pierre Moëglin (2005b), qui repose en partie sur les deux critères de la reproductibilité des objets et surtout, des contenus. Quatre ensembles se dégagent ainsi :

1. outils de type 1 = sans contenu et non reproductibles (plume d'oie) ;
2. outils de type 2 = sans contenu mais reproductibles à grande échelle (ordinateur, tableau) ;
3. outils de type 3 = média reproductible à petite échelle (diapos, films autoproduits ; ce qu'on appelle ailleurs self media) ;
4. outils de type 4 = médias reproductibles à grande échelle, qu'il y ait dispositif de commercialisation ou non.

Il s'agit donc d'une perspective davantage centrée sur le positionnement des acteurs de l'édition et de la production d'outils éducatifs que sur leurs utilisations ; nous nous intéresserons à la question des stratégies d'acteurs dans le chapitre suivant, et en resterons ici à celle de leur mise en pratique.

Enfin, et pour achever de stabiliser le sens des concepts qui nous seront utiles dans les développements ci-dessous, il reste à préciser l'emploi que nous ferons du terme *instrument*. Sur notre terrain, il s'agit évidemment d'un terme fréquent : l'apprentissage de la musique ne se joue que rarement sans instrument de musique, et certains outils numériques se voient parfois attribuer le nom d'« instrument numérique », nous y reviendrons. Mais le terme s'est imposé, par contraste avec celui d'*outil* dans les études sur l'informatique : ainsi, Bruillard (1997b) privilégie-t-il le premier de ces termes pour montrer, en soulignant le caractère réducteur du syntagme « outil informatique » souvent employé par les acteurs de l'éducation, qu'il n'est pas seulement un dispositif mis au service d'un objectif pédagogique qui lui préexisterait, mais qu'il est aussi

un prime au travers duquel la conception des savoirs peut conduire à mettre en pratique d'autres manières d'enseigner.

III Essai de typologie

Les trois sections qui suivent ne prétendent pas offrir un aperçu exhaustif des outils et médias utilisés dans l'ensemble des établissements d'enseignement spécialisé de la musique. Rares sont les recensements (similaires par exemple à celui du rapport sur le numérique éducatif cité plus haut, Perez *et al.*, 2013) en la matière, et la nature des usages sur lesquels nous reviendrons ultérieurement ne permettrait d'ailleurs pas d'en établir la liste. Un enseignant rencontré sur notre terrain s'est cependant essayé à l'exercice, à partir de sa propre pratique de l'informatique en formation musicale et d'une enquête effectuée au début de la décennie 2000. Les quatre premières catégories, fondées sur des dispositifs qui empruntent à des démarches pédagogiques bien identifiées (l'atelier de remédiation, les travaux pratiques encadrés, le laboratoire de langue et l'enseignement programmé) sont cependant associés à un dispositif davantage mis en avant pour ses potentialités supposées que pour les pratiques dont il pourrait faire l'objet : la formation à distance et les « ENT » existent, plus de dix ans après la publication de l'ouvrage (Périer, 2003) dont le classement présenté en figure 3.1 est extrait, davantage à l'état de projet qu'en tant que réalité observable.

Si l'on s'intéresse plus précisément aux spécificités des outils et médias, et par exemple à ceux qui semblent destinés à l'apprentissage en autonomie, la migration des contenus depuis des logiciels distribués sous forme de CD-Roms – le vocabulaire en usage dans le monde de l'informatique emploie le terme de « boîte » – vers des outils en ligne s'est d'ailleurs accompagnée d'une démultiplication des produits, si bien qu'il serait d'autant plus vain d'en effectuer le recensement. Les quelques tentatives effectuées dans ce sens par des institutions (la médiathèque de la Cité de la musique), des collectifs d'enseignants ou des sites spécialisés dans le conseil aux acteurs de l'éducation (Thot cursus) s'en tiennent d'ailleurs souvent à des références signalées ponctuellement par des enseignants.

En revanche, notre approche met l'accent sur des usages prescrits, adressés à des acteurs à qui des places sont ainsi assignées, en distinguant trois grands ensembles : des outils pour enseigner, des outils pour apprendre, des outils pour pratiquer la musique collectivement. En première analyse, une telle approche paraît s'inspirer d'une forme de fonctionnalisme sociologique, en laissant supposer qu'un ensemble structuré d'outils viendraient répondre à des besoins et

remédiation	accompagnement	présentiel	autoformation	formation ouverte à distance (FOAD)
Ciblage d'élèves rencontrant des difficultés, avec tutorat par l'enseignant, éventuellement en autoformation	TP ou TPE en salle informatique	Dispositif de type laboratoire de langue avec poste maître et postes élèves	Logiciel éducatif, relation individuelle entre élève et machine ; l'objectif étant de favoriser l'autonomie de l'élève	Télé-enseignement : plateforme de type ENT

FIGURE 3.1 – Typologie des dispositifs de FMAO (Périer, 2003)

constituerait un système. Dans la mesure où le répertoire ci-dessous, d'une part, ne prétend aucunement à l'exhaustivité, et d'autre part, où l'on ne présuppose pas que les outils se répartissent dans un ensemble à l'exclusion d'un autre, la perspective adoptée ici entretient cependant peu de rapports avec ce courant sociologique, sous sa forme canonique du moins.

1 Des outils pour enseigner

1.1 S'orienter dans les outils et les ressources : portails, labels et outils de recommandation

Face à une offre pléthorique d'outils et de ressources pédagogiques, l'une des gageures de l'utilisation du numérique dans l'enseignement musical tient à la difficulté d'effectuer des choix : comment évaluer leur fiabilité ? Lesquels peuvent être utilisés avec profit dans le cadre d'un enseignement présentiel ou à distance ? Leur ergonomie permet-elle une utilisation par de jeunes apprenants ?

Le tri n'est pas aisé : s'il semble impossible d'effectuer un décompte précis des outils et des ressources pour l'enseignement musical, quand bien même il s'agit d'un domaine bien plus limité que celui de l'enseignement général, les sélections effectuées par quelques acteurs engagés dans le référencement de ressources peuvent donner une idée approximative. Le portail *Thot Cursus*

dénombrer ainsi 38 logiciels et ressources pour l'enseignement musical⁶ ; le portail du projet financé par l'Union européenne NetSounds liste quant à lui plus de 200 « bonnes pratiques »⁷, juxtaposant des références aussi diverses que des logiciels, des institutions (parmi lesquelles les CNSM de Paris et de Lyon), des programmes de recherche. Fournir des repères dans un tel éventail d'outils constitue un enjeu majeur aux yeux des acteurs de l'enseignement, aussi des outils spécifiques ont-ils été développés afin d'y effectuer des tris. L'initiative émane parfois d'enseignants ou d'acteurs de la musique regroupés en collectifs ; c'est notamment le cas de plateformes de recommandation alimentées par des enseignants qui participent d'une « médiation documentaire » (Pédauque, 2006) informatisée. Relèvent de ces dispositifs des pages « *Scoop it* »⁸ des « *wiki* », des pages « *del.icio.us* », des fils Twitter, dont il serait impossible de donner une liste exhaustive.

Adoptant des formats plus classiques, d'autres initiatives présentent des annuaires de liens. Contrairement aux outils précédents, l'exercice ne repose pas sur l'idéal du travail collaboratif : il s'agit le plus souvent d'une page éditée par un établissement ou une institution de référence. Ainsi, le portail de la médiathèque de la Cité de la musique, sous la rubrique « Répertoire de sites »⁹ publie plusieurs annuaires, parmi lesquels :

- Une liste de logiciels et de sites internet pour le « solfège et à la formation musicale »,
- Une liste de « plateformes vidéo » constituée de liens vers des archives audiovisuelles (chaînes de télévision, portails de captation de spectacles et d'entretiens),
- Une liste de dictionnaires et d'encyclopédies en ligne.

Au-delà du seul choix du format de publication (l'annuaire ou le répertoire de liens précédant chronologiquement l'agrégation de liens) qui correspond à une pratique relativement datée dans la courte histoire de l'Internet, ce dispositif particulier témoigne de l'existence de logiques d'empilement, superposant des modalités différentes d'indexation des ressources. Dans le cas particulièrement riche du portail de la Cité de la musique, l'architecture du site conserve des traces de strates antérieures, visibles notamment depuis l'adresse des pages du répertoire : celles-ci sont archivées dans un dossier intitulé « CIM », du nom

6. Vérifié le 3 août 2015.

7. Relevé le 1er mars 2014.

8. <http://www.scoop.it/t/apprendre-la-guitare-avec-des-logiciels-educatifs>; <http://www.scoop.it/t/moocfrancophone>; <http://www.scoop.it/t/musiikkikasvatus>.

9. http://mediatheque.cite-musique.fr/masc/?INSTANCE=CITEMUSIQUE&URL=/MediaComposite/CIM/30_Metiers_de_la_musique/50_tec/30_son.htm#036.

du « Centre d'Information Musicale » de l'institution, qui a été rebaptisé « Service d'Informations Musicales ».

Les annuaires de ressources jouissent en effet d'une assez grande longévité dans un univers éditorial où l'éphémère est plutôt la norme. Les pages publiées par les institutions conservent en effet majoritairement ce mode de fonctionnement, notamment dans le champ de l'éducation nationale. Les sites des académies et des inspections d'académie consacrés à l'éducation musicale consistent généralement en répertoires de liens du même genre ¹⁰, et la section « musique » du portail *Eduscol* ¹¹ a conservé à l'identique une interface conçue à la charnière des décennies 1990 et 2000. L'enseignement spécialisé de la musique présentant un fonctionnement institutionnel très différent, ce genre de page, même s'il peut également exister, ne figure pas sur le site du ministère de la culture. En revanche, à l'échelle des établissements ou des départements qui les composent peuvent également figurer des répertoires. Dans la mesure où ils sont principalement destinés aux élèves et à leurs parents, ils figurent plutôt au titre des « outils pour apprendre » qui seront abordés plus bas.

Plus ancrée dans les logiques institutionnelles, l'attribution de labels constitue une autre manière de recommander l'usage d'outils et des ressources. En dépit d'une liberté de choix apparemment renforcée que pourrait induire le développement d'une offre riche et diversifiée d'outils, le contrôle opéré par l'institution, alors même qu'elle ne participe qu'à la marge à leur production, reste fortement présent par cet intermédiaire. La labellisation peut prendre des formes très diverses, et nous en retiendrons ici une acception large, depuis l'apposition d'une marque déposée (cas des ressources étiquetées « RIP » par le ministère de l'Éducation nationale) jusqu'à l'établissement de listes de ressources recommandées. À l'instar des répertoires produits par des organismes para-institutionnels, tels ceux mentionnés ci-dessus, plusieurs instances officielles déclinent également des listes d'outils, dont la seule présence sur un tel espace de publication peut suffire à constituer une forme de prescription. C'est le cas du CNDP — désormais Canopé —, du portail d'information Eduscol, dont le pôle disciplinaire « Éducation musicale » propose une liste de logiciels « TICCE » (Technologies de l'Information, de la Communication et de la Création pour l'Enseignement) utiles à l'enseignant. Plus intéressants sont les cas du portail Corrélyce et du label « RIP », toujours dans la sphère de l'Éducation nationale. On n'insistera pas sur le cas de Corrélyce (Petit, 2013 : 58 *sq.*),

10. Par exemple http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/musique_tice/sitographie.php?PHPSESSID=63cbd0b0b12ec4ad22d272c6224bd75f; <http://www.educamus.ac-versailles.fr/spip.php?article127>.

11. <http://eduscol.education.fr/musique/index.htm>.

sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant. Précisons simplement ici qu'il s'agit d'un dispositif particulièrement remarquable au vu des fonctionnements habituels des enseignements généraux, puisqu'il repose sur une forme d'intermédiation particulière, à plusieurs acteurs, et surtout parce qu'il met en œuvre une forme de « labellisation de fait », les ressources présentes au catalogue apparaissant aux yeux des utilisateurs et de la hiérarchie intermédiaire comme validées par l'institution :

« Il nous semble que, quoi qu'en disent les auteurs et promoteurs du projet, Corrélyce joue un rôle de labellisation de fait des ressources proposées et qu'il s'agit là d'une fonction essentielle jouée par cet intermédiaire, y compris à son corps défendant. » (Petit, 2013 : 63)

La politique d'attribution du label « RIP » répond quant à elle à une logique inverse : l'intention est cette fois très clairement de valider de la façon la plus officielle des outils (le plus souvent logiciels) en suivant les voies habituelles de la prescription ministérielle. Le label est attribué par un comité d'experts¹², en fonction d'une présentation soumise à des règles strictes. Le contrôle exercé ici par l'institution est renforcé par le fait que l'attribution du label soit juridiquement encadrée : il a fait l'objet d'une déclaration auprès de l'Institut national de la propriété intellectuelle qui en fait une marque à part entière. Aussi le dispositif apparaît-il précieux aux yeux des acteurs de la distribution de logiciels. Lors de l'entretien mené avec Aurélien, celui-ci rend compte de ce qu'il considère comme sa principale expérience à l'égard du « secteur éducation » : avoir préparé, pendant plusieurs mois, le dossier de soumission pour un logiciel de MAO — qui ne l'a pas obtenu.

Il n'existe pas, dans l'enseignement spécialisé de la musique, d'équivalent à la marque « RIP », ni à des portails de ressources semblables à « Corrélyce ». Comme nous l'avons observé précédemment à propos des outils de recommandation, les formes de publicisation de répertoires intéressant ce secteur émanent plutôt d'initiatives locales, et parfois privées. Tel est le cas du magazine en ligne « Audiofanzine », qui, par un système de recommandation gradué par des notes attribuées par les auteurs des critiques de logiciels, pratique une forme de labellisation *de facto*. Les instances de tutelle de l'enseignement spécialisé de la musique ne disposent pas des mêmes outils de prescription que leurs homologues de l'éducation nationale, nous l'avons dit. Pour autant, les acteurs intermédiaires que sont les agences régionales et départementales d'action culturelle ont pu, ponctuellement, tenter de construire des répertoires

12. Les règles de constitution des dossiers et les modalités d'attribution du label sont présentées au Bulletin officiel, et n'ont pas fondamentalement changé depuis cette publication de 2000 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/spécial9/default.htm>.

d'outils. Le cas de l'Ariam, qui a probablement été l'une des agences les plus engagées sur ce point, compte tenu de ses liens historiques avec le ministère de la culture, paraît emblématique de cette situation. Dans le cadre des observations menées, nous avons été amené à participer à un projet de création d'un groupe de travail qui aurait comme objectif, parmi d'autres, d'établir un répertoire critique des « TICE pour l'enseignement musical », qui n'a pu voir le jour. Les raisons pour lesquelles il n'a pas abouti restent conjecturales, mais un faisceau d'éléments laissent penser qu'existaient des difficultés structurelles qui se sont opposées à la réussite du projet.

1.2 Communiquer ou enseigner ?

Au fil de leur développement, la banalisation des outils de la communication à distance synchrone ou asynchrone (messageries instantanées, forums, courriels) dans les mondes professionnels comme dans l'univers des pratiques relevant de l'expression de soi (blogs et réseaux sociaux, plateformes vidéo) a été présentée comme une extension des possibles de la relation pédagogique. Pas d'outils spécifiques au monde éducatif donc, mais des formats de publication et d'échange utilisés au quotidien, cette caractéristique justifiant, aux yeux des enseignants, que l'on en fasse usage.

Plus souvent mentionné par les acteurs rencontrés en entretien que dans les discours programmatiques qui mentionnent souvent des outils moins triviaux, le courriel reste probablement l'un des moyens les plus répandus pour échanger informations et travaux entre enseignants et apprenants. Pour certains acteurs, il constitue même le changement le plus significatif relatif à l'introduction du numérique dans l'enseignement.

Arnaud est l'un des premiers directeurs de conservatoire avec qui un entretien a été réalisé. Lors de la prise de contact par courriel, il nous avait demandé des précisions sur la teneur de l'entretien, auxquelles nous avons répondu en lui adressant les principaux axes de notre terrain. Au début de l'entretien, et malgré de nombreuses interruptions liées au passage d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves dans son bureau, qui fait également office de loge d'accueil du conservatoire, Arnaud tient un discours particulièrement structuré et hiérarchisé. Aussi le fait qu'il ouvre son propos en présentant le courriel comme le « premier outil informatique [...] qui a beaucoup changé dans le rapport avec les professeurs » nous surprend quelque peu. Il ne s'agit certes pas ici de la relation avec les apprenants, mais de celles qu'il entretient, en tant que directeur, avec le reste de l'équipe pédagogique, mais c'est bien en termes de pédagogie que l'enjeu est posé : le premier exemple de réalisation concrète qu'il en donne concerne la préparation d'un concert d'élèves, pour lequel des partitions éditées par les membres de l'équipe sont échangées, des rendez-vous pris, et des informations sont communiquées aux élèves.

La médiatisation de la relation pédagogique, en dépit de son apport proclamé, ne va cependant pas sans difficultés, et l'épaisseur de la distance dans la relation éducative s'y manifeste plus nettement encore que sur le plan de la seule inégalité face aux savoirs. C'est ainsi que l'utilisation d'outils différenciés selon les générations peut apparaître, aux yeux des acteurs du moins, comme un révélateur de cet écart.

Le courriel constitue l'un des outils qui apparaissent fréquemment comme emblématiques d'une coupure entre générations. Lors d'une rencontre organisée par l'Ariam avec l'équipe pédagogique d'un conservatoire « sur site », une enseignante de formation musicale également chargée de la préparation à l'option musique du baccalauréat interroge l'un des intervenants qui présentait une plateforme d'échange avec des étudiants musiciens sur les conditions d'un échange par courriel :

Professeur de FM : Parce que moi, je fais l'option musique au bac, et je travaille par mail, pour communiquer avec eux, aussi leur envoyer des dossiers, et actuellement... C'est des bacheliers, ils ont 18 ans ; actuellement je me retrouve avec le fait qu'ils ne lisent plus leurs mails et qu'ils sont sur Facebook. [...] Après, c'est une habitude et je [la] lâcherai pas, mais je voulais savoir si vous, entre 18 et 28 ans, vous aviez rencontré ce problème de plutôt Facebook que...

Intervenant : Non, pour être tout à fait honnête ; par contre, on voit que la quantité d'informations qui leur arrive par jour a augmenté de manière exponentielle, parce qu'ils peuvent effectivement, malgré des alertes extrêmement précises zapper complètement quelque chose, et oublier un cours, oublier un devoir à rendre... Effectivement, le fait d'envoyer une information n'est plus du tout le garant, aujourd'hui, du fait qu'elle sera reçue.

Outre ces outils qui ne relève pas spécifiquement du monde éducatif, des outils propres à l'enseignement peuvent figurer dans cet ensemble : plateformes d'enseignement à distance, réseaux de visioconférence, webradios peuvent être présentés comme des constituants de la relation pédagogique pour les uns ou de mise en relation entre équipes enseignantes pour d'autres. Si les « ENT » ont fortement mobilisé l'attention des acteurs de l'enseignement général, il n'en va pas de même ici, où ce genre de dispositif reste méconnu, sous cet acronyme au moins. En revanche, des plateformes d'enseignement à distance et de gestion de documents pour l'enseignement peuvent susciter d'assez grands espoirs. Le cas de la plateforme Moodle, utilisé notamment dans un département de « musiques actuelles » a ainsi pu susciter d'assez grands espoirs à l'Ariam, qui a mis en place pendant deux années une formation à l'utilisation de cette

« plateforme d'échange pour la pédagogie musicale »¹³. Davantage orientés vers la gestion de l'établissement, des éditeurs de logiciels commercialisent des plateformes qui comprennent des espaces d'échange de documents entre enseignants. Deux de ces éditeurs occupent une place prépondérante dans les conservatoires : « iMuse », un service de gestion des plannings et des dossiers d'élèves et et, dans une moindre mesure, « Concerto », un logiciel proposant des fonctionnalités équivalentes. Il ont été évoqués à plusieurs reprises au cours des entretiens menés avec les directeurs de conservatoire, et ont souvent été présentés comme des outils non seulement aptes à opérer une rationalisation de la gestion administrative et budgétaire, mais aussi à constituer un appui à la pédagogie :

« [iMuse] ne sert pas à proprement parler à l'enseignant pour faire son cours, mais il sert à l'enseignant sur un suivi global de l'élève, par rapport à ses activités, par rapport aux autres cours dans lesquels il est, par rapport aux appréciations, à sa vie, aussi, dans les autres cours [...], donc l'interactivité, elle se fait à ce niveau-là, et puis dans la connaissance du nombre d'élèves, des disciplines représentées, etc., etc. Il y a quand même ce lien pédagogique, malgré tout : si un enseignant veut monter un projet particulier, qu'il a besoin d'avoir des renseignements [...] qui sont le niveau instrumental des élèves, les instruments, etc., il y a deux solutions : soit il passe au secrétariat et il demande au secrétariat... là, on regarde et on lui répond ; ou alors effectivement, on lui laisse l'accès, ce qui lui permet, lui, de monter ses projets pédagogiques en ayant accès à ça, avec des informations qui sont dématérialisées. » (Entretien : Sylvain, dir. de conservatoire)

La dimension « pédagogique » — c'est-à-dire, en l'occurrence, le fait que le logiciel soit exploité par les enseignants et pas uniquement par les services administratifs — consisterait en une facilitation de ce que Sylvain nomme « interactivité », et qui constitue manifestement plutôt un échange d'information entre enseignants. C'est donc plutôt le caractère communicationnel qu'éducatif qui prime ici.

Il n'existe en revanche pas, à notre connaissance, de plateformes de cours en ligne mises en œuvres par des conservatoires français, à l'instar de l'offre proposée par le Berklee College of Music de Boston, par exemple. Quelques établissements déjà identifiés à l'échelle internationale ont en effet développé une offre (réduite) de formations et de produits d'appel en ligne, en recourant à des plateformes d'intermédiation particulièrement visibles. Le *Berklee College of Music* a de la sorte investi plusieurs dispositifs numériques, et pourrait

13. Expression employée dans une brochure d'information de l'Ariam. Le programme annuel édité la même année évoque une « plate-forme d'apprentissage en ligne ».

à ce titre constituer un cas emblématique des stratégies de marque que déploient actuellement nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans un effort à la fois partagé et concurrentiel pour attirer étudiants et financements extérieurs. Dans un premier temps, des podcasts audio ont été diffusés par l'intermédiaire du répertoire « iTunes U », alimentés par des concerts d'élèves ou d'invités, des interviews, d'extraits de cours ou de master-classes. Il s'agissait essentiellement d'outils de valorisation : pas d'enseignement progressif ni ressources pédagogiques au sens où elles ont été définies dans le chapitre précédent, mais un voile levé sur des activités qui sont réputées figurer au plus haut degré de l'enseignement des musiques populaires. L'une des rubriques présentes sur la page « médias » du site web de l'établissement est ainsi intitulée « Inside Berklee Podcasts », témoignant du tour essentiellement promotionnel des contenus audiovisuels du site.

Plus intéressante, quand bien même elle relèverait essentiellement d'une même logique de positionnement marketing est la présence de l'établissement au nombre des institutions conceptrices de « MOOC ». Existait en effet déjà depuis le début des années 2000 un enseignement à distance payant, permettant de valider des certifications, mais aussi des diplômes : le site distingue en effet plusieurs offres, avec ou sans sélection à l'entrée, avec obtention d'un « certificate », d'un « bachelor degree », et pour le seul domaine de la gestion de projets musicaux (« music business »), un MBA¹⁴. Les MOOC, dans la présentation qui en est offerte sur le même site web, ne semblent pas constituer un dispositif à part : intégrés à l'ensemble des « online certificate programs », ils ne sont pas présentés en tant que dispositifs originaux, et les renvois aux plateformes qui les hébergent sont particulièrement discrets. L'accès ne s'y fait que par l'intermédiaire des portails mis en place par des fédérations d'universités : Coursera et EdX¹⁵.

Cette distinction des rôles (conceptions des scénarios pédagogiques du côté des établissements d'enseignement), distribution, promotion et gestion des inscriptions du côté des intermédiaires) incite à ne pas considérer les producteurs de contenus comme les seuls producteurs de médias éducatifs. Ce n'est d'ailleurs pas uniquement sur le plan des médias qu'il en va ainsi : peuvent en effet constituer des outils au sens où nous l'entendons ici des techniques qui n'entrent pas *a priori* dans le champ éducatif.

Collaborer au sein d'une communauté éducative implique en effet plusieurs prérequis, dont les contraintes et les enjeux ont été fréquemment abordés au

14. <http://online.berklee.edu/about/compare-online-music-education-offerings>

15. <https://www.coursera.org/berklee>; <https://www.edx.org/school/berkleex>.

cours des entretiens avec les acteurs de l'enseignement rencontrés. La communication à distance, le stockage et l'accès aux données et aux ressources diverses supposent l'existence de réseaux numériques dotés d'une bande passante suffisante, de la possibilité d'utiliser les protocoles d'échange permettant d'utiliser des services spécifiques (le cas de la visioconférence est à cet égard emblématique, comme celui de l'échange de fichiers *peer-to-peer*). Il conviendrait donc de prendre en compte, sur le plan des outils, des techniques qui relèvent, selon une expression consacrée dans les travaux sur l'économie des réseaux, des « tuyaux »¹⁶ et des terminaux qui en permettent l'accès. Les ordinateurs en constituent de bons exemples, mais les installations de câblage et/ou de téléphonie sont également des matériels, qui, s'ils ne constituent pas à eux seuls des « outils numériques », en sont des éléments clefs. Pour un conservatoire, la question présente des difficultés considérables, tant sur un plan budgétaire que du point de vue des contraintes de sécurité imposées par les collectivités territoriales (ces questions seront abordées plus bas), pour autant, il s'agit bien d'un enjeu crucial. Au titre de ce que nous avons nommé « outils pour enseigner » figurent ainsi, très majoritairement, des outils avant tout communicationnels. Le communicationnel et l'éducatif ont bien évidemment partie liée, mais la seconde dimension semble fréquemment omise, ce qui n'est pas en soi nouveau (Mœglin, 2005b : 27 *sq.*) mais atteste bien d'un « oubli » (*Ibid.*) de l'éducatif dans le communicationnel.

2 Des outils pour apprendre

Aborder les apprentissages par les outils plutôt que par les institutions qui s'en donnent la mission permet de rappeler qu'ils ne relèvent pas exclusivement des lieux d'enseignement, pas plus que des âges où ils sont de règle. En matière artistique peut-être plus encore que pour les apprentissages dits « généraux » ou « techniques », on apprend également en dehors de l'institution ; et l'on apprend « dans tous les âges de la vie », selon l'expression de Condorcet (1792) ou « tout au long de la vie ».

2.1 Formel ou informel ?

Aussi les motifs de l'autoformation et de l'autodidaxie trouvent-ils une large place dans les discours sur les technologies au service de l'apprentissage. Cet aspect ayant été abordé dans le chapitre précédent, notre approche est ici différente, notre questionnement portant cette fois sur l'articulation entre médias et formes d'apprentissage spécifiques à la pratique musicale. Dans cette

16. Pour une approche critique de l'opposition « tuyaux »/« contenus », voir par exemple Puimatto (2006).

perspective, nous verrons que les premiers semblent plus en prise avec les apprentissages informels.

La place et l'utilité d'outils d'apprentissage mérite en effet d'être questionnée d'une façon spécifique dans le monde des enseignements musicaux. Certains d'entre eux s'apparentent d'assez près aux outils et médias éducatifs pris dans leur sens large, (qu'ils soient numériques ou non) : manuels et méthodes solfégiques ou instrumentales, didacticiels, portails documentaires et bases de données connaissent bien des similitudes dans les deux domaines. Leur place est en outre centrale dans le processus d'apprentissage. S'ils ne sont pas nécessaires à l'exercice de la pédagogie (Mœglin, 2005b : 12), ils n'en sont pas moins liés à l'histoire des institutions éducatives, et plus précisément, à l'essor de la « forme scolaire », parce qu'ils participent d'une « scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques » (Vincent, 1994 : 31). D'autres en revanche sont plus spécifiques aux pratiques musicales, à commencer par les instruments de musique. Le jeu musical repose en effet sur la pratique d'un objet apte à produire des sons, d'un « corps sonore » selon une définition canonique de Berlioz (1843), qui permet cependant de prendre en compte les « nouvelles lutheries », et la création musicale même n'en fait pas l'économie : composer sans instrument de restitution sonore (acoustique ou électronique) est rare. L'instrument de musique est aussi outil éducatif — mais d'une autre nature que les outils numériques — lorsqu'il est le support de l'enseignement ; les facteurs d'instruments distinguent d'ailleurs deux catégories d'instruments : ceux qui ne servent qu'à l'« étude » et ceux qui sont dignes d'être joués en concert, les seconds d'une qualité supérieure aux premiers. Nous ne referons pas ici l'histoire des instruments de musique et de leurs usages ; en revanche, la nature des outils à composante numérique qui nous intéressent mérite d'être interrogée.

Elle l'est du moins par les enseignants que nous avons rencontrés : même s'il n'y a pas consensus sur la répartition exacte de tel ou tel élément d'un dispositif numérique entre instruments et outils, une hiérarchie est souvent établie entre les deux. Du côté des instruments, des logiciels (synthétiseurs et autres artefacts de traitement sonore), des tablettes et des appareils de contrôle qui sont en relation avec des mouvements corporels (nous y reviendrons plus bas) ; du côté des outils, l'ordinateur, et plus généralement, ce qui relève de l'informatique. L'un des directeurs rencontrés en entretien explique ainsi que l'ordinateur, et même, plus généralement, les logiciels relevant de l'informatique musicale » ne sont que des outils, c'est-à-dire de simples artefacts subordonnés à un objectif musical et pédagogique : « c'est un outil de composition, c'est un outil d'écriture, c'est un outil d'enregistrement — mais en tous les cas, j'emploie toujours le terme d'outil — » (Entretien : Roger, dir. de conservatoire). Pour

Stéphane, l'instrument est intrinsèquement lié à la pratique musicale, puisqu'il s'inscrit dans un « geste musical » (Observation : atelier d'instrument numériques) ; dans le cas des « instruments numériques », c'est le logiciel de traitement du signal sonore qui constitue l'« outil », c'est-à-dire la partie la moins intéressante du dispositif. Outil et instrument ne seront pas considérés comme d'exacts synonymes dans les paragraphes qui suivent ; et si l'outil peut être utilisé comme instrument, nous verrons que ce type d'utilisation correspond à des orientations pédagogiques différentes.

Précisons enfin, au terme de cette série de remarques liminaires, qu'en en laissant provisoirement de côté les outils pour enseigner pour mieux nous arrêter sur le versant des apprentissages, nous ne chercherons pas à construire une homologie stricte entre des outils spécifiques et des manières d'apprendre. Pour autant, tous les outils ne correspondent pas nécessairement, sur le plan des usages prescrits du moins, à des usages spécifiques. Certains outils peuvent en effet être alternativement appréhendés sous l'angle de l'enseignement et de l'apprentissage : lorsqu'un enseignant utilise ponctuellement une vidéo de masterclass pour comparer plusieurs choix interprétatifs, il en fera un usage différent de l'autodidacte qui souhaite apprendre quelques « ficelles » de l'interprétation d'une fugue des *Sonates et Partitas* de J.S. Bach par l'un des pionniers du violon baroque, Sigiswald Kuijken¹⁷. D'autre part, les trois ensembles présentés ci-dessous ne sont pas totalement exclusifs l'un de l'autre. En revanche, nous le verrons, chacun d'entre eux présente une articulation distincte entre outils, formes d'apprentissage, orientations pédagogiques et lieux d'enseignement.

2.2 Apprendre par l'exemple

Dans la genèse des pratiques musicales, le jeu instrumental occupe une place majeure. C'est en effet autour de lui que se noue la reconnaissance précoce du talent, ou selon le terme consacré dans le domaine de l'instrument, du « don », qui articule selon Pauline Adenot (2008 : 73 sq.) deux dimensions : la technique, à l'égard de laquelle certains jeunes musiciens auraient des prédispositions, et la « musicalité », qualité tout aussi inégalement distribuée. La prégnance du motif de l'innéité n'empêche que des outils existent afin d'exercer qualités du musicien : cahiers de gammes et d'exercices pour le versant technique ; recueils d'œuvres pédagogiques permettant d'aborder progressivement les difficultés du « grand répertoire ». Rien ne vaut cependant l'exemple donné par le maître, sans doute parce qu'il peut s'accompagner d'explications

17. <http://www.classicalplanet.com/magister/player.html?qVideo=6795&qMovimiento=3560000000002&qRetorno=1>

éclairantes, mais aussi parce que la maîtrise de l'instrument n'est pas très éloigné de l'incorporation d'une *hexis*, tant il s'agit aussi d'un savoir-être sur scène. Izabela Wagner (2004 : 146–147) montre ainsi que chez les jeunes violonistes virtuoses, le maître

« enseigne aussi le comportement que le jeune devra avoir afin d'être un parfait soliste. Cet apprentissage particulier au métier de la scène se déroule le plus souvent au cours de représentations comme des concerts d'élèves, dans le cercle familial, à l'école de musique, dans un salon privé ou lors d'examens d'évaluation, de petits concours et de festivités extérieures à l'école de musique. »

Certes, de telles situations où s'opère un brouillage des frontières entre temps de l'apprentissage et sphère familiale ne concernent qu'une très petite minorité de musiciens, mais le prestige associé à ce mode d'apprentissage justifie qu'il constitue un horizon souhaité par beaucoup d'entre eux. Peut-être est-ce là l'une des raisons qui expliquent la pérennité de l'enseignement individuel au sein même des écoles de musique, et plus encore, d'une relation exclusive de maître à disciple, alors même que la dimension collective de l'enseignement y est essentielle, comme l'affirment tant les documents officiels de cadrage que l'enquête réalisée pour le compte de l'Ariam :

« Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. »¹⁸

Toujours est-il que dans ce cadre, la relation pédagogique semble ne reposer sur aucune médiation technique. Il en existe cependant des formes médiatisées, qui peuvent aller de la captation d'une telle situation pédagogique à la scénarisation de cours déclinés en plusieurs séquences.

2.2.a Médias

Nombreux sont les tutoriels filmés destinés à résoudre une difficulté technique accessibles depuis les plateformes audiovisuelles les plus connues (parmi lesquelles Youtube se trouve en position dominante), particulièrement dans le champ des musiques populaires, des musiciens dispensent leurs conseils sur

18. Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, Ministère de la Culture et de la Communication, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008 : p. 1.

des forums spécialisés sur le web¹⁹. Les dispositifs qui nous retiendront ici sont cependant légèrement différents : ils mettent en scène un professeur, choisi pour sa réputation de musicien interprète. Dans le monde des musiques classiques, le site jejouedupiano.com propose, sur abonnement, des séquences de cours d'interprétation d'œuvres emblématiques du répertoire pianistique. Les séquences audiovisuelles, parfois synchronisées avec une partition musicale annotée, montrent le professeur au piano, faisant alterner plans face caméra et plans surplombant ses mains sur le clavier. Le dispositif visuel simule ainsi l'espace de la classe de piano, qui se joue dans un espace de grande proximité entre maître et élève, autour du piano. Contrairement à nombre de tutoriels en ligne qui se focalisent très majoritairement sur le geste instrumental, quitte à couper le visage du musicien qui joue le rôle du professeur, celui-ci occupe ici tout l'espace. C'est également ce qui ressort des parcours de lecture du site web : dès la page d'accueil s'affiche une mosaïque de portraits des professeurs (voir figure 3.2), presque tous enseignants ou anciens enseignants du CNSM de Paris, dont le fondateur est un ancien élève. De même, sous l'onglet « Découvrir les cours » figure un encadré affichant « 5 bonnes raisons de vous abonner » ; le premier argument est la présence de « professeurs de renom ».

En réponse à une question sur l'« idée » originelle du site, lors d'un entretien filmé par un partenaire média, le fondateur confirme cette orientation :

« L'idée, c'est vraiment de réunir les plus grands professeurs, et offrir leurs conseils, les mettre à la portée de tous ; aussi bien la personne qui débute que celle qui a déjà quelques années d'apprentissage, qui est même d'un niveau avancé, peut bénéficier, peut profiter des conseils de ces très grands pianistes [...] : que des grands noms du piano. » (Entretien avec Mathieu Papadiamantis, 11 mai 2012, Chaîne Youtube de Qobuz France : http://youtu.be/S_rpHq7ujSk)

La valeur du dispositif repose ainsi sur le prestige attaché à l'enseignant, et sur une relation qui mime celle qui se joue dans le cadre d'un enseignement individuel. Ce fonctionnement ne se rencontre pas uniquement dans le monde de la musique classique : les mêmes remarques pourraient s'appliquer à une plateforme de cours orientés vers les « musiques actuelles » : le site www.imusic-school.com repose sur les mêmes principes, et avec un dispositif techno-pédagogique similaire. On le voit, l'enseignement instrumental, semble se prêter assez bien à des formes médiatisées et aisément reproduc-

19. Sur la place des forums en ligne à l'égard de la socialisation des musiciens amateurs, voir notamment Granjon & Combes (2008), dans une perspective différente de la nôtre : les auteurs s'intéressent davantage aux affinités de goût qu'aux logiques d'apprentissage qui s'y jouent.

The screenshot shows the homepage of **www.jejouedupiano.com**. At the top, the site's name is prominently displayed in red and black. Below it, a navigation menu includes links for 'ACCUEIL', 'PROFESSEURS', 'DÉCOUVRIR LES COURS', 'LISTE DES COURS', 'LE MAG DU PIANO', and 'AIDE'. A central video player features a portrait of Jean-Marc Luisada with the text 'Nouveaux cours de Jean-Marc Luisada' and a play button. To the right, a 'les news' section highlights an article about the 'L'abonné du mois'. Below the video, a 'les professeurs' section lists several pianists with their photos and brief biographies, including Marie-Joséphé Jude, Michel Béroff, Laurent Cabasso, François Chaplin, Anne-Lise Gastaldi, Jean-Marc Luisada, Bruno Rigutto, Jacques Rouvier, and Mathieu Papadiamandis. On the right side, there is a subscription offer for 'L'abonné du mois' starting at 21€50/month, and a 'partons piano' logo with the text 'Partagez votre passion !' and 'Forums de discussion, blogs, actualités, petites annonces...'. Social media icons for Facebook, Twitter, and Google+ are visible on the left side.

FIGURE 3.2 – www.jejouedupiano.com : page d'accueil

tibles, alors même que les dispositifs simulent toujours une forme d'enseignement individualisante.

Le cours particulier n'est pas la seule forme d'enseignement individualisante qui connaisse un tel processus de médiatisation. La relation exclusive qui unit le maître à son disciple peut en effet être redoublée par celle qui s'établit, au cours d'une masterclass, avec un artiste disposant d'une aura certaine. Il s'agit d'ailleurs souvent de l'ancien maître du maître lui-même, ou, au moins, d'un représentant éminent d'une même « école » technique, une école coïncidant souvent avec la classe d'un maître ; si bien que l'extension de la relation qui se joue dans ce cas tout à fait particulier pourrait presque relever du cercle familial qu'évoque l'article d'I. Wagner (*op. cit.*). C'est ici que, sous une forme médiatisée, des outils peuvent ajouter une forme d'alternative supplémentaire à un enseignement formel. Proposer un catalogue de masterclasses dispensées par des artistes internationalement reconnus, tel est l'objectif affiché par la Fon-

dation Albéniz avec le portail « Classical Planet »²⁰, accessible sur abonnement. L'interface de consultation reproduit pratiquement à l'identique le dispositif de la masterclass, pour la plupart des enseignements : le public assiste à une leçon d'interprétation dispensée à des étudiants avancés, à partir d'une œuvre-phare du répertoire, sans pouvoir intervenir ou participer d'une autre façon que par des applaudissements. Un déplacement s'opère néanmoins par la médiatisation du dispositif de la masterclass ; il est intrinsèquement lié à une « logique documentaire » (Salaün, 2012). L'interface permet en effet de faire varier les entrées dans la pratique musicale. Ce ne sont plus uniquement l'intérêt pour l'œuvre étudiée ou le prestige du maître qui en constituent l'unique entrée, mais, même s'il s'agit d'un mode secondaire (il relève de la « recherche avancée » dans le répertoire des masterclasses), les mots-clefs faisant référence à des techniques précises, des problèmes récurrents dans le positionnement du corps de l'instrumentiste ou des éléments de théorie musicale : « tenue du menton », « colonne d'air », « contrepoint » en offrent quelques exemples (voir figure 3.3). Pour autant, les promesses de l'outil ne sont pas réellement suivies d'effet, à la date de notre dernière consultation du site²¹ : sélectionner l'un des critères prédéfinis conduit systématiquement à une page d'erreur. Ce n'est cependant pas ce qui importe ici mais plutôt le fait que le média intègre des usages, qui relèvent ici exclusivement de la prescription puisqu'en pratique, ils ne peuvent être effectifs.

Les cours de pratique et de théorie instrumentale accessibles par internet ne sont pas tous publiés sur des plateformes audiovisuelles exclusivement destinées à l'enseignement. Deux cas particulièrement significatifs, dans le sens où ils illustrent des logiques de différenciation au sein des industries de la communication (Bouquillion, 2012) au moyen de l'utilisation ou de la réutilisation de contenus culturels (ici éducatifs) retiendront ici notre attention. Premièrement, les plateformes de vidéo grand public (Youtube, Dailymotion, Vimeo) hébergent un nombre important d'enregistrements de musiciens expliquant comment réaliser telle ou telle technique. Cette pratique est particulièrement répandue dans les répertoires pour lesquels l'autodidaxie est une forme courante d'apprentissage : *rock*, *blues* et *jazz* notamment. La requête « cours blues » sur le moteur de recherche de *Youtube*²² génère ainsi plus de 49000 réponses ; « cours guitare » donne 117000 résultats. S'il s'agit dans certains cas de médias produits par des établissements d'enseignement (le *Berklee College of Music* par exemple), ou déposés sous forme de produits d'appels pour

20. <http://www.classicalplanet.com/magister>

21. Dernière consultation le 18 mars 2014. Les essais effectués précédemment n'ont pas été plus fructueux.

22. Le 18 mars 2014.

The screenshot shows the 'ADVANCED SEARCH' interface. At the top, there are two tabs: 'GUIDED SEARCH' and 'ADVANCED SEARCH'. Below these are six sub-tabs: 'INSTRUMENTS', 'TEACHERS', 'STUDENTS', 'CONCEPTS', 'COMPOSERS', and 'WORKS'. The main content is organized into four sections, A, B, C, and D, each containing a grid of search terms with checkboxes.

A

- Abbreviations and signs
- Accompaniment
- Agility
- Alternation of hands
- Aptitude
- Arpeggio
- Attention to the text
- Accents
- Acoustics
- Air column
- Analysis
- Aria
- Articulation
- Attitude of the musician
- Accidentals
- Aesthetics
- Alla tastiera
- Apoggiatura
- Arm
- Attacks

B

- Body gestures
- Bow direction
- Bowings
- Bridge
- Body movement
- Bow distribution
- Bow-strokes
- Bow
- Bow inclination
- Breathing

C

- Cadence
- Care of the voice
- Chamber group types
- Chest-voice
- Chords
- Closed positions
- Col legno
- Conducting techniques
- Covered sounds
- Cane
- Cembalo types
- Character
- Chin
- Chromaticism
- Coda
- Composing procedures
- Contrast
- Creation
- Care of the instrument
- Chalumeau
- Character portrayal
- Chin rest
- Clarity of execution
- Collé
- Composing techniques
- Counterpoint

D

- Dance forms
- Description
- Detaché

FIGURE 3.3 – www.classicalplanet.com/magister : recherche par mots-clés

des plateformes spécialisées (*i-Music School*, *CNP Music*), ce sont parfois des musiciens sans rattachement institutionnel apparent qui déposent leurs propres démonstrations. Il peut arriver qu'elles figurent au nombre des vidéos les plus populaires : la requête « cours ukulele »²³ affiche plus de 14000 résultats ; un tri par « nombre de vues » décroissant fait figurer en seconde position une vidéo²⁴ de 3 min 34 sec. où l'utilisatrice « Caroleyalla » montre, caméra cadrée sur le manche de l'instrument, comment interpréter « Chupee » de Cocoon au Ukulele. De fait, les séquences de démonstrations sont construites à partir d'un

23. Effectuée le 18 mars 2014

24. Vue 294719 fois et « likée » 527 fois.

format et d'un cadrage souvent semblable : le visage de l'instrumentiste n'entre pas dans le cadre, les plans alternent avec des images de partition ou de tablature, la séquence vidéo s'ouvre sur une première interprétation du morceau, puis analyse en détail, par séquences successives, les gestes et les positions à adopter.

2.2.b Modèle artisanal

Le processus de l'imitation occupe une place centrale dans les réflexions sur l'art ; on ne reviendra pas ici sur l'idée aristotélicienne que l'art devrait être imitation de la nature, mais sur la relation entre maître et disciple qui caractérise l'apprentissage en régime artisanal. La distinction entre art et artisanat repose sur une hiérarchie des qualités : du côté de l'art (de la création et des pratiques musicales ici), le « talent », c'est-à-dire un « je ne sais quoi » qui relève de l'inné ; du côté de l'artisanat, un ensemble de techniques et de routines acquises par expérience, par tâtonnements et par erreurs. Plusieurs auteurs, et notamment parmi ceux qui ont travaillé sur les mondes de la musique (Becker, 1982 ; Perrenoud, 2007 ; Sennett, 2010) ont à l'inverse souligné la porosité des frontières entre ces deux mondes, en montrant notamment que chez les musiciens ordinaires, que Marc Perrenoud (*op. cit.*) nomme « musicos », « faire le métier » constitue l'une des principales activités, et s'apparente à un « artisanat musical » (Perrenoud, 2013 : 64). Par ailleurs, si la virtuosité constitue l'un des déterminants de la qualité d'une production artisanale (Becker, 1982 : 278), elle est également un critère majeur de la reconnaissance des qualités d'un interprète. La capacité à s'adapter à des registres techniques très différents, dans des conditions particulièrement inconfortables est ainsi l'une des qualités distinctives mises en avant par les interprètes de musique de film ou de télévision (*Ibid.* : 294-295).

Pourtant, les travaux sur les musiciens classiques d'orchestre montrent que perdure une forte hiérarchisation entre l'« art » et l'« artisanat », le premier relevant de la pratique musicale par excellence qu'est celle du soliste, le second de celle du musicien d'orchestre :

« En raison des réalités de leur profession, les instrumentistes d'orchestre sont parfois plus proches de l'artisan que de l'artiste, alors même qu'ils ont été formés dans un objectif artistique pur. Ils aspirent à l'excellence de l'art et sont en réalité soumis à l'art académique dans l'orchestre et à l'art commercial dans nombre d'autres activités. » (Adenot, 2008 : 319)

Il s'agit là d'une perception en négatif, qui conduit de nombreux musiciens d'orchestre à une forme de « désenchantement » : puisque le « talent » de l'ar-

tiste serait le principal critère de différenciation entre l'artisanat et l'art, les musiciens qui ne trouvent dans leur activité professionnelle que peu d'occasion de l'exprimer sont en butte à une forme de frustration : « ce qu'ils considèrent être un travail répétitif, presque mécanique les renvoie davantage du côté de l'artisanat que de l'art. » (Adenot, 2008 : 317)

Chez Sennett (2010), l'artisanat est conçu comme une « culture » matérielle articulant trois dimensions : compétence, engagement et jugement. Surtout, il s'agit d'une culture transverse, qui dépasse largement les limites de qui est habituellement considéré comme relevant de groupes professionnels définis : les orfèvres, les luthiers, les ébénistes, les plombiers. Dans le cas des arts, l'articulation entre « art » et « métier » est structurante. Historiquement (du Moyen Âge à l'époque moderne au moins), le lieu attaché à l'exercice du métier est l'atelier. Espace professionnel et familial à la fois (puisque l'apprenti était provisoirement intégré à la famille du maître, l'atelier est également le lieu de la transmission des savoirs, à moins que le maître n'« emporte ses secrets dans sa tombe » (Sennett, 2010 : 104). Le cas des conservatoires est présenté par l'auteur comme un exemple de transmission réussie, c'est-à-dire sans conversion du savoir en secret. L'exemple de la « classe 19 » de Mstislav Rostropovitch au Conservatoire de Moscou fournit ainsi un point de comparaison (contrastive) avec l'atelier des grands luthiers crémonais du xvii^e siècle :

« La difficulté même du transfert de savoir oblige à s'interroger sur le *pourquoi* de cette difficulté : pourquoi le savoir devient un secret personnel. Tel n'est pas le cas dans les conservatoires de musique, par exemple, où l'expression [musicale] est constamment analysée et affinée à travers des cours particuliers et des *master-classes*, et dans des discussions d'atelier. Dans la célèbre classe 19 animée par Mstislav Rostropovitch au Conservatoire de Moscou, dans les années 1950 et 1960, le grand violoncelliste faisait feu de tout bois – romans, blagues et vodka aussi bien que la stricte analyse musicale – pour forcer ses élèves à devenir plus personnels dans leur expression. En revanche, dans la fabrication d'instruments de musique, les secrets de maîtres comme Antonio Stradivarius ou Guarnerius del Gesù sont bel et bien morts avec eux. [...] Quelque chose, dans la nature de ces ateliers, devait inhiber le transfert de savoir. » (Sennett, 2010 : 105)

L'absence de transmission, ou son échec s'expliquent par un déséquilibre entre connaissance tacite et connaissance explicite : les maîtres tiennent leur autorité « de ce qu'ils voient ce que les autres ne voient pas, et savent ce que les autres ne savent pas ; leur autorité se manifeste dans leur silence. » (Sennett, 2010 : 110).

2.2.c Anti-académisme

Dans une perspective socio-historique, Raymonde Moulin (1992) établit un répertoire de « constantes thématiques » dans les récits de vie d'artiste, qui produisent une forme de « mythologie de l'artiste » par opposition à l'artisan. L'émergence d'une personnalité artistique y relève presque exclusivement d'un écart vis-à-vis des logiques d'apprentissage et des trajectoires dessinées par l'institution : précocité du don, hasard de la rencontre, marginalité, rationalisation de l'échec scolaire et autodidaxie en sont les principales déclinaisons. Au sein même des évolutions des institutions d'enseignement artistique, et plus particulièrement dans le champ des Beaux-Arts sur lequel son analyse porte plus précisément, l'acquisition du « métier » est devenue secondaire par rapport à l'ambition « d'encourager un ensemble de dispositions favorisant l'expression de la créativité et l'aptitude à exercer des activités diverses » (Moulin, 1992 : 314). Dans le contexte des réformes des enseignements artistiques spécialisés initiées après 1968 (1972 et 1973 pour les écoles des Beaux-Arts, 1974 pour l'enseignement de la formation musicale en conservatoire), l'opposition entre « art » et « métier » s'est redoublée d'une distinction entre « recherche » et « métier ». Dans le monde de la musique savante, politiquement soutenue par la création des « Centres nationaux de création musicale » (Menger, 1989), le développement de la « recherche musicale » s'est focalisée sur l'utilisation de technologies pour la création. Dans le domaine des Beaux-Arts, la situation a été quelque peu différente, et, comme le souligne Moulin (1992 : 315), a pu consister à valoriser l'originalité des travaux présentés par les étudiants :

« Le terme de recherche, comme celui de pluridisciplinarité, recouvre une zone large et floue de pratiques artistiques. [...] Le plus souvent, il correspond à l'indice de spécificité que l'aspirant artiste cherche à se donner : "ma recherche" devient la formulation valorisante de "mon travail". »

Cette dévalorisation n'a cependant pas empêché, au fil des générations, de fréquents rappels au caractère intrinsèquement artisanal de l'apprentissage de la création artistique : dans les propos d'artistes recueillis par Raymonde Moulin (1992 : 309), un ancien élève des Beaux-Arts né en 1904 compare l'exercice de son art à une « cuisine », un autre, né en 1943, récuse l'idée qu'on apprendrait par la création et non par l'acquisition de techniques : l'atelier où régnait un « patron » apparaît à cet égard beaucoup plus formateur que l'École où « les types n'apprennent rien. Ils font des œuvres. »

Cette opposition entre l'académisme et la vie artistique reste vivante dans l'enseignement musical, même si elle s'est probablement atténuée depuis les enquêtes menées dans les années 1980 de P.-M. Menger. Les Centres nationaux

de création musicale ont en effet fondé leur activité de transmission sur des attendus opposés à ceux des conservatoires. Comme en témoignent les trajectoires des intervenants chargés de l'enseignement dans ces structures (voir par exemple en annexe l'entretien avec Antoine), leurs approches pédagogiques reposent sur une critique fondamentale de l'apprentissage progressif du langage musical, au profit d'une pratique de la création et du « geste ». Dans ce contexte, l'usage d'appareils de synthèse sonore, analogiques dans les temps « glorieux » (Observation : Semaine du son) des origines, numériques aujourd'hui, a pu cristalliser l'opposition à l'« académisme » des conservatoires

2.3 Apprendre par soi-même

Les « TIC » sont souvent dotés d'un pouvoir libérateur qui leur serait attaché en discours, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Liberté dans l'organisation du temps d'apprentissage, possibilité d'opérer des choix dans l'ordre des savoirs, liberté de déterminer son propre rythme d'apprentissage : nombreux sont les acteurs qui soulignent ces opportunités. Rendre à l'apprenant la pleine maîtrise de son apprentissage ne serait d'ailleurs que reconnaître ce qui lui revient en propre : « Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit, constitutivement, un auto-apprentissage » (Porcher, 1992 : 6). Difficile pourtant de savoir ce qui, dans tel ou tel outil, relève de l'autodidaxie, de l'autoformation, des apprentissages non (ou in-)formels, de l'autonomie, ou encore du *self-oriented learning*. Un curieux paradoxe tient en outre à ce que les éditeurs et les concepteurs de la plupart des logiciels qui semblent destinés à un apprentissage par soi-même (c'est le terme générique que nous retiendrons pour rassembler ces concepts voisins) ne prétendent que très rarement fournir des outils destinés à un apprentissage totalement coupé de la médiation enseignante, alors même que cette dernière focalise plusieurs des critiques adressées à la « forme scolaire », et plus précisément, aux pédagogies dites « transmissives ».

Si l'on aborde la question par l'intermédiaire du concept d'*autoformation*, qui constitue l'une des catégories les plus génériques parmi les concepts listés ci-dessus, on observe ainsi que la figure de l'enseignant n'y occupe aucune place. Guy Bonvalot, l'un des animateurs de l'association *Peuple et Culture*, en propose la définition suivante :

« s'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est

l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. » (Guy Bonvalot, cité par Françoise Demaizière, 2001)

Ce n'est certes pas tant la disparition du maître qui importe dans cette définition que le basculement de la maîtrise de l'apprentissage du côté de l'apprenant. C'est également ce que montre le schéma suivant, dans l'entrée « autoformation » du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* présente la question en ces termes :

« Cette notion est définie avant tout “en creux”, par contraste avec les modèles transmissifs-didactiques (du type de la “leçon”). La notion d'autoformation traduit donc un renversement de perspective pédagogique, par lequel on substitue à la relation transmissive classique :

Formateur – (*transmission*) → Formé

une relation inverse, d'appropriation du contenu par le sujet :

Ressources ← (*appropriation*) – **Apprenant.** »

(Champy & Étévé, 2005 : 107)

La figure de l'enseignant a bien disparu ici : dans le second parcours, contrairement à ce que semble indiquer l'auteur, la situation n'est pas exactement l'inverse de la précédente, qui reprenait en substance les trois pôles du triangle pédagogique de Jean Houssaye (Houssaye, 1988) (*enseignant, savoir, étudiant*) ; les ressources ont remplacé le « formateur », alors même qu'elles se situent plutôt, nous semble-t-il, dans le champ des savoirs. Les « ressources » peuvent d'ailleurs être exploitées dans le cadre d'une relation « transmissive-didactique » : nous y reviendrons dans la section suivante.

On ne pourrait préciser ce parcours conceptuel sans faire appel aux travaux de Joffre Dumazedier, qui en avait fait sa cause. Dans l'ouvrage (Dumazedier, 2002) en forme de bilan qui a été publié à titre posthume, l'autoformation est présentée comme une réponse à quatre travers des systèmes éducatifs, qu'il présente comme des « fonctions » (*op. cit.* : 69–71) : « l'autoformation *de rattrapage* » viserait à réduire les inégalités d'accès à la connaissance ; l'« autoformation *d'accompagnement* » à compléter voire à corriger un système éducatif défaillant – l'exemple des artistes diplômés des Beaux-Arts qui revendiquent le primat de l'autodidaxie est ici mis en exergue, même si l'on sait, depuis les travaux de Raymonde Moulin (1992) que ce propos relève en réalité d'une « mythologie ». L'« autoformation *de dépassement* » permettrait aux plus créatifs des individus d'exercer leur inventivité ; enfin, l'« autoformation *d'intégra-*

tion », viendrait renforcer l'enseignement dispensé dans un cadre institutionnel en y introduisant des logiques d'autodidaxie. Cette quadripartition est le résultat d'une évolution historique conduisant de l'autodidaxie jusqu'à l'intégration de ses principes dans un cadre institutionnel. Joffre Dumazedier (2002) distingue ainsi quatre grandes articulations historiques entre autoformation (qui se rapproche alors de l'autodidaxie) et « formations institutionnelles » : celle de « l'autodidaxie ouvrière », tout au long du XIX^e siècle, qui a notamment donné naissance aux universités populaires. Le « modèle scolaire » (Dumazedier, 2002 : 62) terme auquel nous préférons celui de « forme scolaire » (Vincent, 1994) y devient rapidement prépondérant, même si les expériences de théâtre populaire viennent tempérer cette emprise de l'institution scolaire sur les pratiques d'autoformation. Dumazedier mentionne à cet égard la « Coopérative des idées » au Faubourg Saint-Antoine que fréquentaient notamment les ouvriers typographes du quartier. Une deuxième période court jusqu'à l'après-guerre et correspond à l'essor des associations d'éducation populaire : *Peuple et Culture*, dont Dumazedier a été l'un des fondateurs y occupent évidemment une place centrale. La troisième période, jusqu'au tournant du siècle, correspond à une modification substantielle des rapports entre enseignement scolaire et enseignement hors l'école : des dispositifs d'encouragement à l'autonomie des apprenants s'institutionnalisent, et sont présentés comme une réponse à l'« apathie des élèves » (Dumazedier, 2002 : 64). Il en va de même dans la formation professionnelle continue, qui aurait conduit les entreprises à délaisser progressivement les stages et les conférences au profit de modèles plus « décentralisés » (*Ibid.* et du paradigme de l'« organisation apprenante »). Enfin, une quatrième période — à peine initiée puisqu'elle commencerait au moment où Dumazedier préparait cet ouvrage — correspondrait à l'ère de la « formation tout au long de la vie », qui marquerait définitivement l'effacement de l'institution éducative au profit des projets personnels de chaque individu.

En quoi ce détour historique peut-il éclairer l'éventail des outils présentés ci-dessous ? Nous avons noté, en introduction à cette section, l'existence d'une discordance entre des lieux communs, très généraux, qui tendent à unifier les enjeux d'un apprentissage de la musique par soi-même, et des outils qui sont toujours présentés comme des solutions à une carence de l'enseignement scolaire. Or, c'est probablement en recherchant une filiation généalogique entre des outils et des paramètres de l'enseignement (en l'occurrence, formes d'apprentissage et lieux d'enseignement, qui, rappelons-le, forment deux domaines conceptuels distincts dans notre perspective) que l'on peut espérer éclairer les jeux d'oppositions entre des outils, qui, sans cela, ne formeraient qu'une liste indifférenciée et probablement infinie de biens et de services. Le domaine de

l'apprentissage en autonomie a en effet donné lieu, et donne encore lieu à une offre assez considérable d'outils et de médias.

2.3.a Autodidaxie ?

Doit-on considérer que certains médias, et plus particulièrement les plateformes de cours en ligne comme une ressource pour les apprentissages autodidactes ? Si l'on admet que ce concept repose sur une critique de l'institution éducative, il semble qu'ils sont en effet susceptibles d'un tel rapprochement, en première analyse du moins. Bien sûr, il n'y a pas de consensus sur le caractère anti-institutionnel de l'autodidaxie, mais cet aspect est récurrent dans la littérature, en concurrence avec deux autres approches :

« Aujourd'hui, l'approche qui consiste à situer les pratiques autodidactiques en référence au modèle scolaire soit comme contre-modèle, soit à l'inverse comme une forme d'apprentissage qui imprègne les systèmes institués d'apprentissage, voisine avec une autre approche qui consiste à envisager l'autodidaxie comme une forme sociale d'apprentissage indépendante. » (Brougère & Bézille, 2007 : 139–140)

Dans le cas de l'enseignement musical, l'autodidaxie est plus explicitement conçue comme une trajectoire de formation frontalement opposée à celle qui passe par les conservatoires ou les écoles de musique. Rémi Deslyper (2009) y voit deux types idéaux distincts s'opposant « de façon assez radicale » sur le terrain qui est le sien (l'apprentissage de la guitare) : « apprentissage formalisé » du côté des écoles, « enseignants invisibles » du côté de l'autodidaxie. Des passages peuvent s'effectuer de l'un à l'autre, mais l'auteur souligne néanmoins que les musiciens autodidactes rejettent plusieurs éléments définitoires d'un apprentissage en milieu institutionnel. C'est notamment le cas des « exercices » techniques (les « gammes »), auxquels les guitaristes autodidactes déclarent se prêter moins volontiers qu'à l'apprentissage direct du répertoire, sur le modèle de l'apprentissage par l'exemple.

Certains des outils présentés ci-dessous sont explicitement positionnés en opposition aux formes institutionnelles de l'enseignement, et cela de façon particulièrement nette quand il s'agit d'outils présentés comme des remèdes à l'apprentissage du solfège. Pour n'en prendre qu'un exemple, la démarche pédagogique adoptée dans un outil d'entraînement de l'oreille²⁵ est présentée sur le blog édité par ses créateurs comme une alternative radicale à l'enseigne-

25. Dans les pages qui suivent, nous utiliserons son homologue anglais, nettement plus répandu dans les mondes de l'enseignement musical : *ear-training*.

ment « rigide » et « répétitif », « frustrant » et « cause d'un trop grand nombre d'abandon » de la pratique musicale ²⁶.

Ce type d'opposition (la critique des institutions d'enseignement spécialisé restant d'ailleurs indirecte) n'est cependant pas majoritaire, et à l'inverse, on observe qu'un certain nombre d'outils qui pourraient à première vue s'opposer à l'institution d'enseignement musical y font en réalité toujours référence, et peuvent même chercher à tirer bénéfice de leur réputation. C'est le cas, nous l'avons vu, des sites de cours en ligne qui affichent en bonne place le rattachement de leurs enseignants à des institutions prestigieuses (*iMusic-School.com* ; *jejouedupiano.com*). La première de ces deux plateformes de cours en ligne, dans un document promotionnel qui prend la forme d'un entretien avec l'un de ses fondateurs, fait certes référence à l'autodidaxie, mais à une autodidaxie « accompagnée » :

« Mais comme on peut apprendre les langues de manière autonome, on peut apprendre la musique en autodidacte, mais en autodidacte accompagné. Car toute la force d*iMusic-School* c'est d'avoir des équipes de musiciens qui créent des programmes adaptés à l'apprentissage à distance, qui soient ludiques, riches et progressifs. Si on prend le cours de piano de Matthieu Gonet, on a plus de 1 300 vidéos disponibles, des cours de solfège intégrés, des playbacks pour travailler. Et si on suit le cursus pas à pas, comme pour la guitare ou les autres instruments, on y arrive. » (*iMusic-School.com*, entretien avec Stéphane Chauffriat, document promotionnel, juillet 2012, en ligne : <http://imusic-school.com/medias/pdf/presse/cm-07-2012.pdf>)

Pas d'allusion directe aux conservatoires ici, mais en revanche, des éléments qui appartiennent clairement à leur fonctionnement : des « cours de solfège », et un « cursus » qui, s'il n'est pas diplômant, semble néanmoins procéder d'une progression structurée. Dans une tout autre discipline, l'écriture musicale (au sens de l'apprentissage des règles de l'harmonie et du contrepoint) fait l'objet de plusieurs sites de cours en lignes. L'un d'entre eux (*gradusadparnassum.fr*) est essentiellement constitué de vidéos montrant l'enseignant alternativement au tableau et au piano, chaque module abordant une difficulté de cette matière réputée particulièrement aride. Or, alors que tout semble indiquer à première vue qu'il s'agirait d'une méthode d'apprentissage autodidacte, la présentation qu'en fait l'enseignant lui-même dans une vidéo introductrice montre qu'elle

26. « The method is serious, yet ludic, focusing on pleasure and feeling to the detriment of the more rigid and repetitive practices often associated with music learning. In proposing basic and fun exercises to better learn and progress in music, Meludia clearly presents itself as an easy, efficient and accessible alternative for solfeggio, which currently generates too much frustration and abortion among musicians. » : <http://blog.meludia.com/whats-meludia/>, consulté le 18 mars 2014.

est totalement liée au cursus en conservatoire puisqu'elle s'adresserait en priorité aux candidats des concours d'entrée et des examens finaux en conservatoire, les amateurs (éclairés : il n'y trouveront pas de quoi débiter) ne venant qu'en tant que troisième catégorie de public :

« À qui s'adresse ce cours ? Essentiellement, bien sûr, aux étudiants en écriture musicale, aussi bien des conservatoires que des facultés de musicologie. Ce cours s'adresse à eux, aussi, dans un but extrêmement précis de préparation aux examens et aux concours qui nécessitent une grosse habitude de l'écriture, car il s'agit de répondre en temps limité à des problèmes de l'écriture [...]. Ce cours s'adresse aussi, et beaucoup [ter] aux instrumentistes, et aux pianistes en particulier, qui ont quand même un jeu basé sur l'harmonie et pas que sur la mélodie [...]. Et puis également, ça s'adresse aux amateurs de musique tout simplement qui souhaitent parfaire et approfondir leur connaissance de la musique. » (<http://gradusadparnassum.fr/>, Vidéo intitulée « Présentation générale »)

Considérer que le développement du numérique ouvrirait automatiquement une nouvelle voie pour l'autodidaxie semble donc pour le moins difficile en l'état actuel. La question de l'autodidaxie est d'ailleurs traitée comme une forme d'illusion par plusieurs auteurs. Rémi Deslyper souligne ainsi que les formes d'apprentissage informel de la guitare que les musiciens présentent comme autodidactiques ne se font pas « sans maître » :

« L'autodidacte n'apprend jamais "tout seul", il aussi "ses maîtres" [...]. Il n'existe pas de professeur affiché, l'apprentissage se déroule plutôt au sein d'un réseau, un groupe de pairs, dans lequel chacun participe, à des degrés différents et de différentes manières, au processus d'apprentissage, mais celui-ci ne se déroule jamais de manière formelle. » (Deslyper, 2009 : § 4)

Dans une perspective similaire, Florian Caron (2011) interroge la « véricité » de cette pratique, et en fait l'une des manifestations de l'*illusio* bourdieusienne qui survalorise le rôle de l'individu dans la construction du talent artistique :

« Que faire de la proposition "j'ai appris seul", qui contribue à pérenniser la figure du guitariste, mauvais élève du solfège et autodidacte bricoleur ? Ce fait est admis comme un truisme par les musiciens et les chercheurs informés mais n'est pas vraiment considéré comme pertinent par les sciences sociales. Il y a donc un "problème de véricité" de l'autodidaxie. » (Caron, 2011 : 532)

Enfin, à propos des étudiants des Beaux-Arts enquêtés dans les années 1970, Raymonde Moulin relevait déjà une forte revendication d'autodidaxie, en dépit d'une fréquentation des institutions les plus académiques :

« Aujourd'hui comme hier, les artistes se proclament volontiers autodidactes ; ils occultent tout ou partie de leur cursus scolaire et, s'ils reconnaissent avoir reçu un enseignement, c'est pour dénier son utilité. [...] C'est seulement avec les générations récentes que l'incompatibilité entre la "nature inspirée" [Boltanski et Thévenot, 1987] d'une part, l'école et le diplôme de l'autre tend à s'effacer. » (p. 307) (Moulin, 1992 : 307)

L'autodidaxie peut-elle constituer une forme d'apprentissage spécifique, à laquelle s'attacheraient certains médias en particulier ? Ce serait faire coïncider bien vite des outils dont les utilisations peuvent être très diverses avec une forme d'enseignement dont l'existence même est sujette à caution. Il nous semble qu'elle devrait plutôt être appréhendée comme un type idéal : elle constitue plutôt une « utopie », au sens que lui attribue Max Weber.

2.3.b Autonomie

L'autonomie correspond, dans la typologie des fonctions établies par Dumazedier (2002) à une forme « intégrée » de logiques autodidactiques à l'institution éducative. De l'autodidaxie, elle conserve plusieurs traits : le passage de l'hétéroformation, dirigée par le maître à une forme partielle d'autoformation, la perspective d'en venir à une forme d'enseignement individualisante plutôt que collective, le fait de considérer l'erreur comme étape d'un processus d'apprentissage plutôt que comme échec. Ainsi, plutôt que d'appréhender l'autonomie comme une forme d'apprentissage particulière, mieux vaudrait y voir une hybridation entre autodidaxie et forme scolaire. C'est la direction qu'empruntent les travaux de Joffre Dumazedier déjà cités, mais aussi de Brigitte Albero (2002) qui s'est intéressée aux dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel, et en particulier aux « centres de ressources », autrement nommés « espaces ouverts d'apprentissage » qui constitueraient des lieux plus « flexibles » (Albero, 2002 : 2) que la classe traditionnelle. Les centres de ressources linguistiques ne sont pas les seules modalités de mise en œuvre de l'autonomie : toutes ne s'inscrivent pas dans un espace propre, mais impliquent une reconfiguration de la relation entre lieu d'enseignement, outils et rôle de l'enseignant. Depuis les années 1970 s'est ainsi constitué tout un répertoire de démarches et de dispositifs qui s'y rattachent plus ou moins explicitement : « études dirigées », « aide au travail », « travail autonome », ou « pédagogie de contrat » (Champy & Étévé, 2005 : 109), dont les observations que nous avons menées (voir par exemple *supra* la figure 3.1).

Dumazedier (2002 : 32 sq.) mentionne trois exemples d'« activités novatrices » mises en œuvre dans les collèges et les lycées, qui constituent autant de démarches pédagogiques destinées à développer l'autonomie des apprenants, parmi lesquelles :

- « les études dirigées »²⁷, temps hebdomadaire de deux heures initialement destiné à entraîner des élèves de collège à planifier leur travail et à « s'approprier les processus du travail intellectuel indépendant d'un savoir disciplinaire quelconque. » (*Ibid.*).
- « l'encouragement à une forme de « travail indépendant », qui a donné lieu à des expérimentations dans l'enseignement secondaire conduites par Nelly Leselbaum dans les années 1970. Il s'agissait de lutter contre l'« apathie » des élèves en stimulant leur engagement dans le travail par l'auto-évaluation notamment.
- « l'autodocumentation en CDI », c'est-à-dire dans un lieu scolaire dont les textes institutionnels de cadrage ont explicitement souligné les liens avec des logiques d'autoformation ultérieure. Tel est le cas de la Circulaire du 2 juin 1982 :

« Le travail autonome individuel conduit l'élève à se situer face aux exigences de son travail et de sa formation ; amené à prendre conscience de son besoin de découverte et d'information, il doit trouver, critiquer et utiliser ; il se donne ainsi progressivement une technique d'autoformation, facteur de son devenir. [...] »

Il acquiert toute son efficacité, d'une part avec le cadre et les moyens qu'offre le CDI, et d'autre part avec la « guidance » et la relation d'aide qu'apporte l'enseignant.²⁸ »

Ces démarches pédagogiques, ces formes d'apprentissage et les lieux spécifiques qui y sont associés trouvent-ils places dans les conservatoires ? Une fois de plus, la comparaison des univers de l'enseignement général et des enseignements artistiques spécialisés montre que leur fonctionnement diffère largement. Là où des programmes massifs d'équipement ont été initiés et financés par le ministère de tutelle, l'Éducation nationale, des lieux propres l'exercice d'une pédagogie de l'autonomie ont été créés – ce qui n'implique pas, bien entendu, qu'ils aient été largement utilisés, ni qu'ils aient été utilisés en tant qu'instruments d'une telle pédagogie. À l'inverse, l'équipement matériel des conservatoires relève presque exclusivement du budget que veulent y consacrer

27. Définies au *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 16 mai 1996.

28. <http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1980-1989/circulaire-n-82-230-du-2-juin-1982-extraits.html>

crer les collectivités locales. Or, nous y reviendrons plus bas, l'acquisition de matériel, notamment informatique, pose souvent d'insurmontables problèmes aux directeurs de conservatoire. Disposer d'un « centre de ressources » ou d'un laboratoire de langues relève de l'exception, et les cas présentés ci-dessous ne devraient pas être considérés pour leur représentativité, mais plutôt en tant qu'ils illustrent des expérimentations.

Dans une école de « musiques actuelles » dont nous avons rencontré en entretien le directeur pédagogique (Entretien : Luc, dir. pédagogique), l'enseignement du solfège est effectué en grande partie de façon autonome : les élèves, en majorité adolescents et jeunes adultes valident des niveaux successifs dans les différents domaines de cette discipline : lecture, écoute et reconnaissance d'accords, théorie musicale, en réalisant des exercices automatiquement corrigés. Ce travail s'effectue individuellement sur une plateforme web, construite « sur mesure » par une société, *ClickNPlay Music*²⁹ qui commercialise par ailleurs ses propres matériels pédagogiques. Le dispositif, auquel les élèves sont libres de se connecter quand ils le souhaitent, n'exclut pas l'intervention d'un enseignant, même si celle-ci reste limitée. Il s'agit, selon les termes employés par Luc, d'un « complément » aux cours et aux « bouquins ». De fait, il n'est pas associé à un espace pédagogique particulier :

« Ici, on a quelques machines [dans le hall d'entrée], donc entre deux cours, quand ils ont deux heures, il suffit de venir avec un casque, et ils peuvent en faire d'ici, mais disons que le gros intérêt de ça, c'est que c'est sur Internet, et par rapport à un logiciel sur CD, fermé, on est sûr de faire de n'importe où, et vingt-quatre heures sur vingt-quatre. . . » (Entretien : Luc, dir. pédagogique)

L'autonomie, on le voit, n'est pas ici présentée comme une forme pédagogique privilégiée, mais en tant qu'espace de liberté aux élèves, et, probablement, en tant qu'elle allège le cursus obligatoire des étudiants. Dans le même entretien, Luc souligne la distance qui sépare cette forme limitée d'enseignement à distance de celle pratiquée par un conservatoire partenaire de l'école en employant une expression qui fournit une autre explication : les effectifs étudiants étant considérablement plus étoffés dans son école qu'au conservatoire, l'école pratiquerait un « enseignement de masse » (Entretien : Luc). Dans ces conditions, enseigner collectivement le solfège à des étudiants dont le niveau est extrêmement hétérogène s'avérerait sans doute problématique. Il semble ainsi que cette situation corresponde à l'un des paradoxes de l'institutionnalisation de l'autoformation, lorsque l'« individualisation » sert à « gérer la massification » et lorsque les « technologies viennent [pallier] des moyens défaillants (Albero, 2002 : 3).

29. <http://cnpmusic.com>

L'autonomie ne serait-elle qu'un prétexte à l'économie de moyens ? Deux autres dispositifs semblent indiquer le contraire. Au cours d'une observation menée en conservatoire, nous avons pu assister à une séance d'un « atelier de création musicale assistée par ordinateur » (CMAO : Périer, 2003), où les élèves d'une classe à horaires aménagés d'école primaire réalisaient des activités élémentaires d'exploration du sonore sur ordinateur. Disposant chacun d'un poste informatique sur lequel était installée une sélection de logiciels notamment destinés à la création, les huit élèves du groupe y menaient des activités de « pseudo-composition » (Observation : classes de Simon), conçus par l'enseignant comme autant de moyens de développer leur « imaginaire ». Pour les uns, il s'agissait de combiner des boucles prédéfinies avec une application « Flash » hébergée par la Cité de la musique (la *Pâte à sons*, et pour d'autres, d'appliquer de modifier les paramètres sonores d'une séquence MIDI, sur le module « PolyCycles » de *MusiqueLab1* (cf. 2.4). Inscrites dans le cadre d'un projet de création d'un conte de Noël en musique, ces micro-activités permettent à l'enseignant de guider individuellement les élèves dans des manipulations parfois délicates, qui pourraient difficilement être menées collectivement. En outre, le travail individuel s'effectuant casque sur les oreilles, les tâtonnements et les errements des élèves restent inaudibles pour leurs camarades, ce qui répond à l'un des attendus des pédagogies de l'autonomie : ne pas être soumis au jugement négatif des pairs lorsque l'on commet une erreur.

Dans la mesure où l'âge des élèves et la nature des activités qui leur sont proposées ne permettent guère que des expérimentations sur le sonore (le terme de « pseudo-composition » employé par Simon témoigne du fait que ses ambitions restent modestes), le cas présenté ci-dessus ne peut prétendre illustrer une progression pédagogique essentiellement centrée sur l'autonomie. Nous n'avons pas observé une telle situation sur notre terrain, même si plusieurs expériences relatées en entretien peuvent s'en rapprocher : plusieurs des projets de création (notamment *Les Ateliers de la création* du Centre Pompidou) menés collectivement ou, plus rarement, à titre individuel semblent favoriser cet équilibre particulier entre directivité de l'enseignant et autonomie de l'apprenant.

Une expérience menée par Jean-Pierre Mialaret a cependant fait date dans l'histoire récente de l'enseignement musical, et a donné lieu à plusieurs publications (voir notamment Mialaret, 1979 et Guirard, 2010), si bien qu'elle mérite qu'on s'y arrête. Il s'agit d'un dispositif antérieur au développement de logiciels, et plus généralement, des outils numériques. Dans les grandes heures de l'« Enseignement Assisté par Ordinateur » et des « machines à enseigner », la « méthode audio-guidée » de solfège a été développée et exploitée par une équipe d'enseignants réunis autour de Robert Francès, fondateur d'une école

française de psychologie des apprentissages musicaux (Guirard, 2010). Mialaret (1979) analyse plus précisément un dispositif d'enseignement des doigts de la flûte à bec, qui emprunte les principes et les outils promus par cette méthode : l'apprentissage progresse par micro-séquences traitant chacune une étape définie en amont, à partir de processus cognitifs repérés par des travaux pionniers en psychologie cognitive. Il ne s'agit d'ailleurs pas tant de l'acquisition de techniques instrumentales que d'exercer les mécanismes cognitifs permettant de passer de l'identification des symboles musicaux à leur image sonore. Schématiquement représentés par Robert Francès par le principe de la « boucle de transfert », ceux-ci permettent de passer d'un signe graphique (la note de musique, dans le système de la notation musicale occidentale) au son, par l'intermédiaire d'un « médiateur verbal » : le nom de la note. L'habileté du musicien consiste ainsi à effectuer ce processus de façon réciproque, en passant tantôt du signe graphique au son (que l'exercice de la lecture de notes illustre), tantôt du son au signe graphique (dictée musicale et reconnaissance d'accords). En d'autres termes, la séquence d'exercices relève davantage du « solfège » que de la pratique de la flûte. La méthode repose enfin sur un dispositif technique associant plusieurs outils : un cahier de leçons et d'exercices, un magnétophone à double bande permettant à l'apprenant d'enregistrer son travail en le superposant à un modèle, et de faire coïncider les deux pistes. Tel que présenté dans l'ouvrage cité, le dispositif semble destiné (et avoir été expérimenté) à un apprentissage en complète autonomie ; il est difficile, faute de notes d'observations sur la façon dont les flûtistes ont pu l'exploiter, d'en savoir plus à ce sujet. Les objectifs de cette méthode d'enseignement programmé partagent du moins plusieurs attendus des approches de l'apprentissage autonome : individualisation de l'apprentissage, séquençage de la matière à enseigner, gain de motivation espéré et réduction, à l'inverse, des phénomènes d'affectivité négative liés au regard critique de l'enseignant ou des pairs (Mialaret, 1979 : 21). En outre, les indications données par l'auteur montrent que le dispositif s'inspire du modèle des laboratoires de langue, dans lequel le processus d'apprentissage est entièrement balisé par ses concepteurs. Les laboratoires sont d'ailleurs explicitement mentionnés comme modèle dans l'ouvrage (*op. cit.*). C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles l'apprentissage des instruments de musique n'a pas connu de développements majeurs dans ce domaine : les outils (notamment logiciels, nous y reviendrons) qui s'en rapprochent le plus sont essentiellement centrés sur l'apprentissage du solfège et de la théorie musicale. Toujours est-il que les expériences de ce type restent fort rares au sein des conservatoires : la méthode « audio-guidée » n'y a pas été exploitée, à notre connaissance. Entre le coût élevé des dispositifs et d'éventuelles frictions entre les principes d'un apprentissage autonome et ceux qui

prévalent dans les conservatoires, il nous semble impossible de trancher en faveur de l'une ou l'autre de ces explications. Les deux options ne sont d'ailleurs probablement si disjointes qu'il ne semble à première vue : si l'équipement matériel et l'intérêt des enseignants pour les apprentissages instrumentés sont aussi rares, c'est peut-être également parce que la notion de *pédagogie* n'y a pas vraiment trouvé de place. Cette hypothèse sera développée plus bas (cf. section V).

Du côté des didacticiels, les logiciels pour l'apprentissage du solfège ont mobilisé l'intérêt des enseignants, sans pour autant connaître une diffusion large. Destinés à améliorer des compétences solfégiques (lecture de notes et de rythmes, dictées, reconnaissance des intervalles), plusieurs logiciels se positionnent comme particulièrement adaptés au travail en autonomie dans les conservatoires, et sont fréquemment mentionnés par les enseignants : *Crescendo*, *Solfégis* ou *Progressivo*. D'autres logiciels incluent également des notions de théorie musicale (harmonie, contrepoint, modes et tempéraments) : *Auralia*, *Musition*.

2.3.c Auto-documentation

Un second d'ensemble d'outils présentés tantôt comme utiles à l'autoformation, tantôt comme des supports à un enseignement présentiel en établissement relève plutôt des pratiques documentaires, dans le sens où ils s'attachent à fournir des connaissances encyclopédiques sur la musique. Dans ce domaine, des mutations importantes sont à l'œuvre, tant sur le plan de la structuration de ce secteur éditorial que sur le plan des usages : on y observe des transferts réguliers d'un support à l'autre, faisant coexister des produits éditoriaux aux tirages très limités.

Dictionnaires encyclopédiques et encyclopédies en plusieurs volumes ont été au centre des pratiques d'autoformation et d'autodidaxie ; dans le monde de la musique, et plus généralement, des pratiques de loisir culturel, elles constituent en outre un dispositif à l'interface entre logiques de formation et logiques de loisir. La bibliothèque du mélomane intègre en effet souvent, aux côtés des biographies de grands compositeurs, des collections de magazines spécialisées dans la musique (*Diapason*, *Le Monde de la musique*, des ouvrages de référence). Dans la perspective des travaux d'Antoine Hennion sur la « passion musicale » (Hennion, 2007), même si cet auteur s'arrête plutôt sur le disque, et d'autres formes d'écrits musicaux (la partition, les listes de critiques annotées, la baladeur ou la chaîne HiFi), ces documents sont autant d'« artifices de la musique » (Hennion, 2007 : 310 *sq.*), c'est-à-dire d'objets symbolisant l'« attachement » des amateurs de musique, et que le sociologue tient à ne pas

réduire au simple statut d'instruments au service d'une relation linéaire entre l'« oeuvre » et son auditoire. S'agissant du disque, il faudrait d'ailleurs rendre toute son importance à un objet qui ne se limite pas à être un support de fixation de la musique enregistrée. Dans l'enquête sur les amateurs de musique effectuée pour le DEPS, Hennion *et al.* (2000) montrent qu'un processus de « discomorphose » en a fait l'une des « médiations » les plus significatives de l'évolution récente du goût pour la musique ; ce serait même avec le disque (et avec les appareils « HiFi » qui participent de son environnement technologique) que se « fabriquerait » l'amateur. Or, l'une des pratiques d'écoute que permet ce support (comme, d'ailleurs, l'ensemble des appareils numériques) relève d'une forme d'appropriation savante : les possibilités de réécoute, de comparaison d'un enregistrement à l'autre, et de recomposition d'une anthologie font du disque un « instrument spécifique de connaissance de la musique, selon des modalités que le concert ou la partition ne permettraient pas » (Hennion *et al.*, 2000 : 135). Ainsi, chez l'un des auditeurs enquêtés par les auteurs, l'écoute peut obéir à une discipline stricte :

« Mais... surtout quand j'achète un disque, ça m'arrive de mettre un morceau, 'fin ou un mouvement entier, disons quarante fois de suite, quoi. Et... une fois que je connais bien le morceau, je mets le disque entier. » (Entretien : AF, *Ibid.*)

En outre, le livret qui l'accompagne constitue en effet un élément clef dans le processus de médiation auquel s'intéresse Hennion, et figure au nombre des outils documentaires dans lesquels l'amateur de musique peut s'immerger, au même titre que les ouvrages qui figurent dans sa bibliothèque. Les premiers signes d'un ralentissement des ventes de CD, au tournant des années 2000, ont d'ailleurs entraîné les éditeurs de phonogrammes à les enrichir, le livret apparaissant alors comme une valeur ajoutée à l'enregistrement sonore. Plusieurs éditeurs – réputés « indépendants » – s'en sont alors fait une spécialité et ont créé des collections reconnaissables : Naïve, avec des CD commercialisés sous la forme de livres imprimés sur papier glacé ; Alpha³⁰, une maison spécialisée dans les répertoires anciens, qui organise chaque livret autour de l'analyse d'un document iconographique par un historien de l'art. Aussi la discothèque personnelle s'apparente-t-elle à bien des égards à la bibliothèque : depuis les logiques d'achat jusqu'à celle de l'archivage et de la consultation, voire à la constitution d'une collection, les deux semblent bien jouer un rôle similaire dans l'outillage du mélomane.

Quels sont donc les ouvrages auxquels l'amateur de musique s'attache ? Nous nous arrêterons plus particulièrement sur le cas des encyclopédies. His-

30. <http://www.outhere-music.com/fr/labels/alpha/a-propos>.

toriquement, deux modèles d'encyclopédies en plusieurs volumes ont fait date. D'une part, des « ouvrages d'érudition » (Nattiez, 2003) auxquels l'amateur se réfère en première intention, avant d'explorer éventuellement les références bibliographiques mentionnées à la fin de chaque notice, parmi lesquels le *Dictionnaire de la musique* de Marc Honegger, initialement publié en 1970, le *Larousse de la musique* de Marc Vignal, en 1982, et le *New Grove Dictionary of Music and Musicians* en 1980. D'autre part, des ouvrages conçus à la manière de collection d'essais, destinés à une lecture moins ponctuelle : l'*Encyclopédie de la musique*, sous-titrée *Dictionnaire du Conservatoire* de Lavignac et La Laurencie (1931), l'*Histoire de la musique* de La Pléiade, publiée de 1960 à 1963, ou encore l'*Histoire de la musique occidentale* (1985) dirigée par Brigitte et Jean Massin aux Éditions sociales. Dans la même perspective que ce second ensemble d'outils encyclopédiques, les éditions Fayard ont créé une collection d'ouvrages de références, de biographies, et de synthèses sur des styles et des genres, jouant un rôle similaire aux encyclopédies : les « Indispensables de la musique ». Au nombre des ouvrages publiés dans cette collection figure d'ailleurs l'un des outils de référence les plus répandus chez les jeunes étudiants en musique : le *Guide illustré de la musique* d'Ulrich Michels (1988).

Les quelques références mentionnées ici, puisqu'elles figurent parmi les titres les plus usités, auraient pu être numérisées afin notamment de compenser la faible diffusion de certains de ces titres. Ce processus, quand il a lieu – les exemples en sont assez rares, si l'on ne tient pas compte des campagnes de numérisation à vocation patrimoniale dont Gallica est l'exemple le plus connu – a connu des détours et des hésitations, auxquelles il faudrait consacrer une étude spécifique.

En ce qui concerne les outils encyclopédiques distribués sur des supports numériques, le cas des CD-roms constitue un cas-limite : alors même que ce type de support apparaissait comme un outil majeur dans la banalisation de ressources multimédia et l'accès à la connaissance durant la décennie 1995-2005, comme en attestent les extraits de recensions critiques recueillis par Annick Batard (2007), il n'est souvent plus disponible au catalogue des éditeurs et de leurs distributeurs, et n'a généralement pas donné lieu à des conversions vers des ressources en ligne. Les encyclopédies dites « multimédia » fréquemment mentionnées dans les listes de références utiles aux apprenants – comme en attestent des listes de références publiées sur les sites web des centres de documentation des établissements d'enseignement général ou spécialisé ou les bibliothèques universitaires et de lecture publique – sont désormais introuvables dans le commerce, et lorsqu'elles le sont, ne sont généralement plus compatibles avec les terminaux numériques actuels. Tel est le cas de l'*Encyclopédie de la musique* publiée successivement chez Alsyd, Montparnasse Éditions puis

Mindscape, mais aussi d'outils plus spécialisés, coédités par des Centres de recherche et de création musique comme *La Musique électroacoustique* (INA-GRM et Hyptique, 2000) ou les *10 Jeux d'écoute* (Ircam et Hyptique, 2000), ou la collection de livres-CD « Zoom sur » (Éditions Fuzeau et Groupe Musiques Vivantes – Lyon, 1995–1997).

Également situés à l'interface entre pratiques d'autoformation et outils complémentaires à un enseignement scolaire, des portails conçus par des institutions spécialisées sont construits sur le modèle d'une encyclopédie multimédia et alimentés par les ressources qu'elles ont produites ou recueillies dans l'exercice de leurs missions centrales. Parmi celles-ci, le portail de la médiathèque de la Cité de la musique décline une offre de type *freemium* d'articles de référence, de captation de concerts tout publics ou éducatifs, ainsi que des outils interactifs d'analyse musicologique.

2.4 Apprendre en créant

La possibilité de créer de la musique sans avoir à suivre le cursus des classes d'écriture soulève d'importants espoirs chez nombre d'enseignants et de directeurs. L'« élitisme » de l'enseignement spécialisé, qui figure en bonne place dans la topique associée aux conservatoires est en effet souvent justifié par la longévité des apprentissages initiaux avant de pouvoir accéder à la création musicale : de la formation musicale à l'écriture musicale sous contrainte (contrepoint, harmonie), en passant par l'analyse chiffrée de partitions du répertoire, les classes de composition ne sont généralement accessibles qu'en troisième cycle, soit au terme d'un cursus de six à dix ans³¹. Aussi la trajectoire des musiciens apprenants est-elle fréquemment présentée comme une initiation particulièrement longue et pénible : « on doit souffrir et passer par toutes les affres de l'“initiation” au sens maçonnique du terme, pour arriver à être musicien un jour. » (Entretien : Roger, dir. de conservatoire), voire comme une série de sacrifices : « j'étais obligé de faire ça », « je descendais rarement voir mes petits camarades », « Fallait que je fasse », « à la maison, avec mes cours par correspondance, mon violon » (violoniste, citée dans Adenot, 2008 : 49). Dans la mesure où les abandons sont fréquents dès la fin du premier cycle, pour des raisons d'ailleurs plus fréquemment liées aux seuils inhérents à l'enseignement général, le passage au lycée coïncidant souvent avec un abandon de la pratique musicale en conservatoire (Entretien : Juliette, dir. de conservatoire), rares sont

31. La durée des cycles est variable, mais est encadrée, pour les établissements classés, par les Annexes 1 et 2 de l'arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique, publiées au *Journal Officiel* n° 301 du 29 décembre 2006.

les élèves qui se forment à la création au sein des conservatoires, dans le cadre d'un cursus classique où il est nécessaire d'avoir atteint un certain niveau en « formation musicale ». C'est dans ce contexte que le développement d'outils logiciels destinés à faciliter le travail de création ont pu apparaître comme les moyens d'une extension des pratiques créatives, parce qu'ils semblaient, dans un premier temps au moins, ne pas exiger de connaissances musicologiques approfondies. Ce n'était cependant pas là la seule motivation qui incitait les enseignants à exploiter ces outils dans leurs enseignements : chez certains, ces outils sont aussi la promesse d'une refonte de la pédagogie, qui ne serait plus fondamentalement transmissive, mais « active ». D'un apprentissage par l'imitation du maître et l'acquisition laborieuse des codes et des règles de la composition musicale, on passerait ainsi à une pédagogie de la création ou de la « créativité ».

François Delalande, l'un des compositeurs majeurs du champ de l'électroacoustique³², a entrepris, dès les années 1970, de poser les fondements d'une pédagogie musicale d'« éveil » (voir notamment Delalande, 1984). Partant des écrits et des réflexions de Schæffer sur la découverte des sons par les enfants, il propose en effet de faire commencer la formation du musicien en amont du point de départ des « méthodes actives » : il ne s'agit plus d'acquérir par l'expérience des techniques propres à une « convention »³³ musicale donnée (occidentale, orientale, etc.) mais d'éveiller une conscience du sonore, universelle cette fois et non plus dépendante d'une culture particulière. Aussi faudrait-il dans un premier temps savoir écouter, c'est-à-dire « comparer les sons entre eux », mais aussi savoir les appréhender selon des « registres d'attention » différents (Delalande, 1976 : 12). Vient, ensuite seulement, le moment de « faire des sons, [c'est-à-dire] associer un mouvement du corps à une figure sonore », le « travail de l'imagination » (*Ibid.*) étant intrinsèquement associé à des gestes. Ainsi, même si l'apprenant est précocement placé en situation de créer, ce n'est pas tant la production d'une partition identifiable qui importe que la capacité à mettre en œuvre le processus cognitif qui l'autorise.

C'est un changement de perspective similaire qu'observe Anne Veitl (2001b) dans un rapport d'évaluation des « ressources technologiques pour renouveler les pédagogies de la musique » commandé par le ministère de la Culture et de la Communication. Après avoir retracé l'histoire des « dispositifs technologiques » qui ont marqué les décennies 1970 et 1980, l'auteur, spécialiste de l'histoire des institutions de création musicale dans la seconde moitié du xxe

32. Il a dirigé les recherches en « sciences de la musique » à l'INA-GRM de 1970 à

33. Le terme est employé dans Delalande (1976) dans un sens très proche de celui de Becker (1982).

siècle, les associe étroitement, d'une part, à une approche musicale particulière, celle de la « musique concrète », et d'autre part, à une pédagogie destinée à développer les « capacités de créativité » (Veitl, 2001b : 6) des apprenants :

« En visant les pratiques créatives et plus généralement les capacités d'inventivité, les nouvelles pédagogies apparues à partir des années 1970 ont non seulement cherché à élargir les accès à la création musicale et à la musique contemporaine, jusque-là réservées aux futurs musiciens professionnels et aux adultes, elles ont aussi contribué à mettre en avant une approche générale : aller du "sonore au musical", créer de la musique à partir de matériaux sonores, sans passer par l'écriture d'une partition de musique.

Ces pédagogies sont dans la filiation des musiques électroacoustiques, inaugurées en 1948 par Pierre Schœffer avec la "musique concrète". L'approche dite "concrète" consiste non pas en l'écriture abstraite d'une partition, mais en la manipulation expérimentale et la composition tâtonnante de sons, en relation avec un travail d'écoute. Elle a, depuis les années cinquante, transformé les manières de penser et de pratiquer la musique, au-delà du domaine strict des musiques électroacoustiques. » (Veitl, 2001b : 12)

Les « dispositifs » analysés par l'auteur ne constituent néanmoins qu'une petite partie de ceux qui sont aujourd'hui utilisés ; ils bénéficient cependant, aujourd'hui encore, d'une image positive, par les liens qu'ils ont entretenus avec la création la plus contemporaine de la seconde moitié du *xxe* siècle d'une part, et avec les mouvements d'éducation populaire d'autre part.

2.4.a Outils d'initiation à la création

Plusieurs outils, notamment logiciels, sont explicitement présentés par leurs concepteurs comme des supports d'initiation à la création musicale. Bien avant que n'apparaissent, au tournant des années 2000, des logiciels spécifiques, des dispositifs électroniques de création (généralement collective) ont été développés, notamment au sein de centres de création et de recherche musicale. Trois d'entre eux, qui ont joui d'une certaine réputation dans les mondes de l'enseignement musical (au-delà des conservatoires, ils ont été utilisés dans des structures d'éducation populaire et dans l'enseignement général primaire) ont été fabriqués par des centres de création musicale électroacoustique, ultérieurement labellisés « Centres nationaux de création musicale » par le ministère de la Culture. Ainsi, le Groupe de Musique Expérimentale de Bourges (GMEB puis IMEB, dissous en 2011 faute de subventions) est à l'origine du premier

de ces outils, le *Gmebogosse*³⁴. En dépit des évolutions qu'il a connues depuis la première version en 1973 jusqu'à la fin de son développement, à la fin des années 2000, le dispositif a toujours articulé un petit groupe de consoles permettant aux enfants de « prendre des sons de diverses sources, synthétiser d'autres sons, les mémoriser, les traiter, mémoriser leur processus, les mixer, les diffuser et les enregistrer en 4 pistes simultanément »³⁵, l'ensemble formant un orchestre d'instruments « analogiques électroacoustiques » (*Ibid.*). Conçu très explicitement pour la pédagogie et le jeu collectifs, il visait à mettre en œuvre une « pédagogie pour la création » (*Ibid.*), fondée sur une progression « circulaire » : à la différence des apprentissages progressifs, il s'agissait ici de construire une démarche de va-et-vient permanent entre l'analyse des sons captés et enregistrés et la construction de nouveaux objets sonores :

« C'est la maîtrise auditive, conceptuelle et manuelle qui détermine le parcours. Ce parcours est constitué de différentes catégories de jeux sonores et musicaux, d'écoute, de "virtuosité" et d'expression : écouter, analyser, mémoriser des sons, puis immédiatement faire sonner l'instrument, ensuite analyser, reconnaître, classer, organiser, contrôler, répéter, prévoir, échanger, réaliser. C'est dans ce mouvement circulaire permanent que la qualité advient et non par une progression de palier à palier. » (*Ibid.*)

Si les potentialités du dispositif ont été largement saluées, il semble, si l'on s'en tient au bilan établi par A. Veitl (2001b), que sa complexité et surtout, l'ampleur des manipulations physiques nécessaires aux activités, ainsi que l'absence d'un développement industriel l'ont empêché de connaître une large diffusion.

C'est justement la difficulté d'accès au dispositif qui a conduit un autre centre de création à produire son propre dispositif, entre 1982 et jusqu'aujourd'hui. Le *Mélisson*, développé au sein du Groupe de musique électroacoustique d'Albi - Tarn (GMEA), présente en effet nombre de similitudes avec le *Gmebogosse* : sa vocation étant fondamentalement pédagogique, il associait plusieurs synthétiseurs reliés les uns aux autres, et les usages prescrits par les concepteurs articulaient le jeu collectif et l'invention. Plus précisément, plusieurs modules de couleur différente, dotés chacun d'une fonction spécifique (le rouge pour produire des ondes sonores, le jaune pour filtrer les sons, le vert

34. Il a par la suite connu d'autres appellations : *Cybersongosse*, *Cybersongosse 7 Mi*, et une déclinaison logicielle (le *Cybersongosse 7 Mib*) destinée à être utilisée avec des appareils du commerce.

35. Manuel du *Cybersongosse 7Mi*, partiellement reproduit sur le site d'archive de l'Imeb : http://www.imeb.net/IMEB_v2/index.php?option=com_content&view=article&id=516&Itemid=149

pour modifier l'enveloppe du son et le bleu pour les mixer). À la différence du *Gmebogosse*, et peut-être parce que le *Mélisson* était plus aisé à installer, le GMEA s'est engagé dans une politique de distribution beaucoup plus massive, en constituant dans un premier temps une société *ad hoc*, la SARL Art, Pédagogie, Recherche puis en réintégrant sa production au sein du GMEA (Veitl, 2001b : 38). De fait, il s'agit certainement du dispositif le mieux connu, si bien que le directeur du centre, lors d'une rencontre professionnelle (janvier 2013) réunissant l'ensemble des centres labellisés par le ministère, associait le *Mélisson* à la « période de gloire » du centre (Observation : Centre national de création musicale (CNCM) ; Thierry). Partiellement numérisé, comme son prédécesseur de Bourges, le *Mélisson* original conserve cependant aux yeux des pionniers de la création électroacoustique tout l'attrait du son analogique : les déclinaisons numériques de l'outil, ou les « portages » commerciaux sont perçus comme étant de moindre qualité. C'est la mauvaise qualité des *Mélisson* produits en série – alors même que l'entreprise fabricante était une émanation du GMEA – qui a conduit, selon Veitl (2001b) l'équipe à reprendre la production en charge.

Toujours est-il que ces deux dispositifs ont aujourd'hui encore une renommée certaine, et peuvent encore être cités en exemple lorsqu'est abordée la question de la création ou celle des pédagogies de groupe. Dans les entretiens que nous avons effectués, le *Mélisson* a été cité à plusieurs reprises ; dans une table ronde consacrée à la place du numérique dans l'enseignement musical à l'école, un intervenant le mentionne, parlant lui aussi d'une « époque glorieuse » :

« Dans les années glorieuses de ma jeunesse, il y avait un système analogique qui s'appelait le synthétiseur *Mélisson*, développé par le groupe de musique électroacoustique d'Albi. Il s'agissait du même procédé : chaque enfant avait une partie d'un grand synthétiseur que nous constituions dynamiquement dans la classe ; il avait ainsi accès au contrôle du volume, à un filtrage, à un traitement, etc., et nous pouvions assez facilement avoir une pratique collective.³⁶ »

La renommée et l'intérêt pédagogique de ces dispositifs repose, on le voit, en partie sur la possibilité de l'exploiter collectivement. Mais c'est aussi leur caractère relativement obsolète, et plus précisément, le fait qu'ils ne recourent ni à la complexité d'une interface avec écran, ni à des banques de sons – à l'instar des logiciels de MAO – prédéfinies qui justifie l'intérêt que certains enseignants lui portent encore. La « pauvreté » des dispositifs permettrait en

36. Journée professionnelle « Numérique et éducation musicale », 6 mars 2012, CFMI de Lyon, Bron, transcription accessible en ligne : http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/Num_rique_et_e_ducation_musicale.pdf, p. 16–17

effet de mettre en œuvre une « pédagogie de l'écoute » (Observation : CNCM ; James), préalable nécessaire à l'exercice de la création.

Un troisième dispositif a également jalonné les expérimentations pédagogiques des années 1970 à 1980, et connaît encore des déclinaisons dans les classes d'aujourd'hui : l'Unité polyagogique informatique du CÉMAMu (UPIC), développé dans l'équipe (le Centre d'Etudes de Mathématiques et Automatique Musicales) du compositeur Iannis Xenakis. L'objectif était, ici également, de créer – ou du moins, de manipuler des sons – sans passer par l'écriture de partitions, ni par l'apprentissage d'une technique instrumentale complexe. Le dispositif, composé d'une surface graphique activée par un stylet et reliée à un ordinateur, permet de traduire le dessin en univers sonore. À l'origine, la surface graphique était en réalité une table d'architecte ; elle sera remplacée dans les années 1990 par un ordinateur et une souris. Si les objectifs restent tout à fait similaires d'un outil à l'autre, les caractéristiques techniques de ce dernier sont tout à fait distinctes. Ce ne sont pas en effet les potentialités des synthétiseurs analogiques qui sont ici exploitées, mais celles de l'informatique. L'objectif du centre de recherche fondé par Xenakis attribuait d'ailleurs un rôle primordial à une représentation mathématique du matériau sonore, plus qu'à la recherche d'une nouvelle lutherie.

Interrogé par le compositeur François Delalande en 1981, Xenakis soutient que la médiation graphique permet à chacun d'accéder à la création et modifie par là-même les hiérarchies entre créateurs et non-créateurs :

« en dessinant des lignes sur une table qui a un aspect très neutre, on peut créer (moyennant quelques petites règles qu'on apprend très vite), [...] des sons et des musiques...qui sont assez complexes, même très complexes, qui peuvent devenir très compliquées. Et dessiner est la faculté de tout homme qui a une main et un cerveau. [...] Donner la possibilité de composer la musique à tout un chacun a un double résultat : d'une part, vous mettez l'activité créatrice à la portée de tout le monde et, deuxièmement, il n'y a plus ce hiatus entre la production d'une avant-garde quelconque [...] et le reste du public. » (cité par Deliège, 2003 : 780)

Malgré cette ambition, l'UPIC semble avoir été difficilement exploitable dans des situations d'apprentissage, selon les constats effectués par A. Veitl (*op. cit.*), et ce sont essentiellement des compositeurs (nommés sur le site des archives de l'UPIC) qui ont tiré parti du dispositif.

Sans être resté à strictement parler confidentiel, l'UPIC a connu un moindre succès dans le monde de l'enseignement musical que ces deux contemporains, le *Méliston* et le *Gmebogosse*. Plus connu des chercheurs, et des compositeurs et, plus particulièrement, de ceux qui se sont intéressés à l'alliance entre arts,

sciences et technologies (voir par exemple Risset, 1998), son utilisation pédagogique a souffert, selon Veitl (2001b : 48–49) d’une trop grande « disjonction [...] entre les dessins réalisés et ce qui est finalement entendu », le concept de forme d’onde qui constitue l’une des principales approches du sonore mise en œuvre par le dispositif « ne [donnant] en fait que peu d’indications sur les sons auxquels elle peut correspondre. Autrement dit, les dessins ne permettent pas d’imaginer, d’anticiper, ni même d’expérimenter ce qui est ensuite audible. »

Pour autant, l’originalité de l’approche de Xenakis du musical, comme la place qu’il a pu occuper dans l’avant-garde du milieu du xxe siècle peuvent expliquer que des enseignants et des développeurs continuent à s’intéresser à l’UPIC en tant qu’outil pédagogique, ou plutôt, à ses déclinaisons logicielles. L’un des enseignants en conservatoire rencontrés, professeur de formation musicale, qui nous a signalé l’existence d’un logiciel, *HighC*³⁷, qui en reprend les principales caractéristiques, et dont l’auteur se revendique explicitement de la démarche de Xenakis. D’autres logiciels, dont la distribution semble assez confidentielle en France (ils n’ont du moins pas été mentionnés dans les observations et les entretiens menés) s’appuient également sur le principe de la conversion du graphique au sonore. C’est le cas, comme son nom l’indique, d’*HyperUPIC*, désormais introuvable, de *MetaSynth*³⁸, qui analyse le spectre d’une image pour produire des séquences sonores à partir de leurs représentations graphiques courantes (et notamment la forme de l’onde sonore). Son développeur ne le présente cependant pas comme un outil de création musicale à proprement parler, mais comme un outil de synthèse sonore et de « *sound design* », de *Coagula*³⁹, ou, plus récemment et sur tablette, des applications comme *SynthTronica*⁴⁰. Enfin, un séquenceur graphique soutenu par le ministère de la culture a donné lieu à la conception d’un système de création fondé sur les principes de l’UPIC, et explicitement associé à la mémoire de Iannis Xenakis, mais distribué suivant une logique d’accès ouvert (*open source*), *Iannix*⁴¹, a été développé par une équipe composée d’un ancien directeur des Ateliers UPIC, Gérard Pape et un d’un réalisateur musical, Thierry Coduys.

Si les logiciels dérivés de l’UPIC n’étaient pas exclusivement destinés à des usages pédagogiques, il en va tout autrement des deux suites de logiciels *MusiqueLab* développés par l’Ircam, en partenariat avec le ministère de l’Éducation nationale. Il s’agit en effet d’outils exclusivement destinés à une utilisation pédagogique, même s’ils s’appuient sur des principes et des langages formels qui

37. <http://highc.org>

38. <http://www.uisoftware.com/MetaSynth/>

39. <http://www.abc.se/~re/Coagula/Coagula.html>

40. <http://leisuresonic.com/synthtronica/>

41. <http://www.iannix.org/fr/whatisiannix/>

trouvent leur origine dans les recherches menées à l'Ircam pour la création. La première suite de modules, *Musique Lab1* a ainsi été développée peu après le lancement d'une nouvelle implémentation du logiciel *Max : jMax*, comme le signale l'un des responsables du projet⁴². Il s'agissait d'un ensemble de six modules autonomes, les cinq premiers permettant d'appréhender des dimensions spécifiques du sonore, le sixième de mixer les pistes sonores produites avec les précédents : « Hauteur et intensité », « Polycycles » (combinaison de trois instruments virtuels pour expérimenter des variations mélodiques et rythmiques), « Construction rythmique », « Échelles et modes », « Nuages » (modification de textures sonores) et « Montage ». La seconde, développée à partir d'un langage de programmation visuelle fonctionne en revanche de façon très différente : elle n'est plus tant destinée à explorer les paramètres fondamentaux du sonore qu'à proposer un espace structuré pour l'analyse musicale, ou, comme le nomment ses auteurs, un « établi de composition permettant trois postures essentielles [...] : la compréhension, la contemplation, l'action » (Guédy *et al.*, 2007). Dans la présentation que ces derniers auteurs font du projet, trois types d'utilisation pédagogique sont mis en exergue : le « tableau intelligent », consistant à exploiter la surface de composition comme espace de projection des éléments de l'analyse musicale ; la « modélisation d'une œuvre ou d'une technique », qui permet aux apprenants d'expérimenter par eux-mêmes les procédés compositionnels mis en œuvre par un compositeur, et la « création », en assemblant les différents objets sonores et visuels que la plateforme peut superposer. Les deux versions successives, *Musique Lab1* et *Musique Lab2*, s'inscrivent ainsi dans deux approches nettement distinctes, si bien qu'en entretien, les enseignants qui avaient connaissance (ce n'est pas le cas, loin s'en faut, de tous ceux que nous avons sollicités) faisaient référence exclusivement à l'un ou à l'autre. Paradoxalement, c'est d'ailleurs *Musique Lab1*, qui correspond à des développements antérieurs dans le domaine de l'informatique musicale, qui est souvent considéré comme un outil exploitable dans un cadre enseignant. Comme le signale l'une des coordinatrices des « Ateliers de la création » portés par le Centre Pompidou et l'Ircam, (Entretien : Laurence, coordonnatrice de projet artistique) la seconde mouture du programme nécessite que ses utilisateurs disposent de connaissances déjà solides en matière de théorie musicale, et s'adresserait ainsi prioritairement aux conservatoires plutôt qu'au monde de l'enseignement général ou de l'éveil musical. D'autres enseignants, notamment E., soulignent également son inadéquation aux enseignements dispensés à de jeunes élèves, mais en soutenant à l'inverse que *Musique Lab2* serait davantage destiné à l'enseignement général. C'est pourtant bien la deuxième version du dispositif qui est mise en avant sur les pages publiées par l'Ircam, et no-

42. <http://www.dechelle.net/?p=29>

tamment sur le site du « Forum », qui, selon elle, est moins fréquenté par des enseignants que par les compagnons de route de l'Ircam. Cette caractéristique du public du Forum le rapproche en partie au moins de celui de l'Ensemble Intercontemporain, les deux se recoupant d'ailleurs certainement, dans la mesure où les deux institutions ont eu partie liée depuis les origines de l'Institut. L'enquête pluriannuelle menée par Stéphane Dorin (2013) entre 2007 et 2011 montre en effet que le public de la musique contemporaine savante a connu un net vieillissement : entre 1983 et 2008, la tranche d'âge dominante n'est plus celle des moins de 35 ans, mais celle des 55-64 ans (*Ibid.* : 102). L'hypothèse n'est pas abordée dans l'article cité, mais il n'est pas totalement exclu que ce vieillissement s'explique aussi par la fidélité des jeunes publics des années 1980, qui entrent aujourd'hui dans la tranche d'âge majoritaire.

2.4.b De l'informel dans le formel : le cas de la « MAO »

Si l'apport des stations audionumériques réside en partie dans l'intégration de la presque totalité de la chaîne de production musicale en un seul outil, certains enseignants y trouvent à l'inverse plusieurs inconvénients, tant dans la perspective de la création et du jeu musical que d'un point de vue pédagogique. Sur ce dernier point, nous avons vu que les tenants de la composition électroacoustique pouvaient stigmatiser une trop grande « facilité » d'usage qui masquerait par trop la complexité du travail créateur. Pour les pédagogues qui interviennent auprès de jeunes publics encore peu familiarisés avec les langages musicaux, notamment dans le cadre d'ateliers d'initiation à la création, les stations audionumériques posent d'autres problèmes : la complexité de l'interface peut gêner une appréhension fine des paramètres du sonore ; ainsi, Romain, professeur d'informatique musicale, justifie l'intérêt qu'il porte pour des interfaces plus sobres :

« Faut arriver à des dispositifs qui sont quand même assez simples qu'ils soient pas complètement perdus, qu'ils puissent quand même vaguement contrôler ce qu'ils font... » (Entretien : Romain, professeur d'informatique musicale)

Peu avant de formuler cet argument, nous venions d'aborder deux dispositifs qu'il préférerait ne pas exploiter dans le cadre de son atelier (limité à 12h sur l'année) : les stations audionumériques d'une part, et l'UPIC d'autre part. Dans les deux cas, le passage de l'interface graphique à la fabrication du son lui semblait difficilement réalisable. Aussi a-t-il préféré utiliser des modules de logiciels « fabriqués » par ses soins et utilisables sur des supports informatiques d'usage courant : tablettes, smartphones, ou sur un ordinateur contrôlé par un capteur de mouvements, soit spécifiquement destiné à l'improvisation musi-

cale, soit relevant de l'industrie du jeu vidéo. De ce dernier ensemble relève par exemple la *Kinect*, une manette de contrôle pour console de jeu, qui a été fréquemment citée par les enseignants rencontrés comme alternative aux prototypes et aux outils plus coûteux construits pour la création musicale. Utiliser de tels dispositifs pour la création ne rend pas moins nécessaire la présence d'un logiciel de traitement du son : l'ordinateur reste présent, mais est généralement préparé par l'enseignant, qui sélectionne en amont des boucles et des effets sonores, prêts à être ensuite activés par l'interface de contrôle. L'espace pédagogique est alors similaire à celui de la scène, et s'oppose ainsi aux salles dites de « MAO » (cf. figure 3.4), qui prennent souvent la forme d'une salle informatique telle qu'on peut en trouver dans les établissements d'enseignement général (ce qui n'est pas en soi une grande nouveauté : l'enseignement instrumental dans les conservatoires a parfois lieu dans l'auditorium (classes d'orchestre, classes de musique de chambre) ou dans une chapelle ou une église (classes d'orgue).

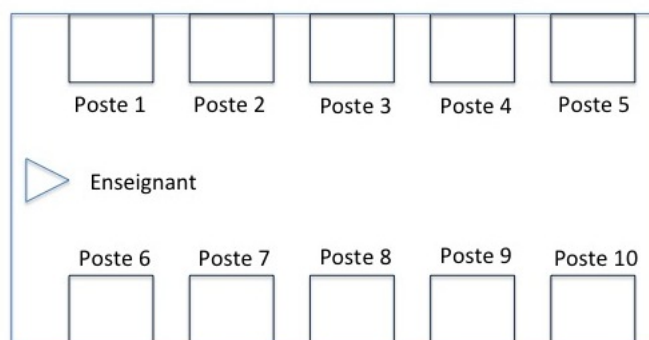


FIGURE 3.4 – Salle de MAO

C'est un tel dispositif que nous avons pu observer (voir figure 3.5) dans le cadre d'un atelier d'initiation aux « instruments numériques », organisé au sein d'une MJC et animé par un professeur de conservatoire. L'espace scénique, à l'instar de ce que l'on peut observer à propos des scènes de « musique live », notamment électroniques, est occupé par deux tables : l'une, à gauche, supporte l'ordinateur et un ensemble de périphériques d'entrées qui permettent de convertir le signal électrique en langage informatique (au moyen notamment d'une interface MIDI ; l'autre, à droite, plusieurs instruments de contrôle (tablettes et joystick notamment).

Deux pratiques des dispositifs numériques s'opposent donc. D'une part, celle du laboratoire de MAO, où l'on prépare le matériau musical, le plus souvent de façon individuelle, avec un casque dans le cadre d'un enseignement col-

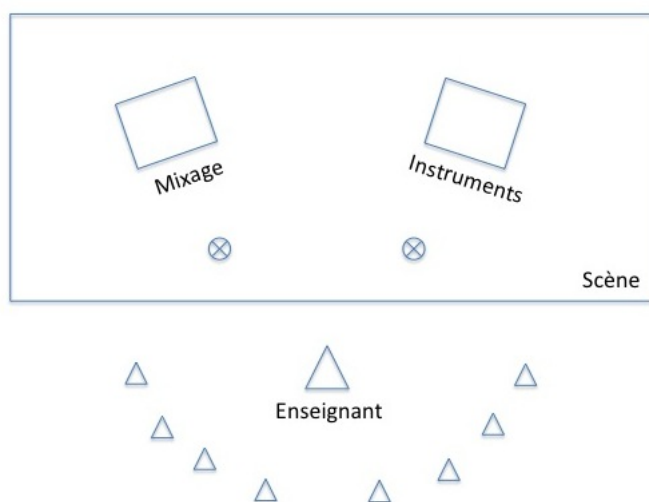


FIGURE 3.5 – Atelier d’instrument numériques

lectif, avec un système d’amplification (des enceintes de « monitoring ») dans le cadre d’une pratique individuelle. Lorsque l’exercice est solitaire, on parlera de studio ou, à domicile, de « home studio » ; lorsqu’il a lieu dans le cadre d’un établissement d’enseignement, d’une salle de MAO. D’autre part, une seconde pratique correspond à l’exercice de l’improvisation sur le mode des musiques électroniques « *live* » (prises ici dans un sens différent de celui retenu par Guibert & Sagot-Duvaurox, 2013, qui s’intéressent à l’économie des concerts) : les outils numériques y occupent une large place, à la différence des formes improvisées qui relèvent de genres musicaux plus anciennement établis, ou du moins, aux caractéristiques esthétiques plus fixées, et dont le jazz constitue certainement l’exemple le plus emblématique. C’est ici qu’interviennent les contrôleurs évoqués précédemment, associés à des logiciels spécifiques : *Pure-Data*, l’une des déclinaisons des outils de programmation visuelle développés à partir des recherches menées notamment à l’Ircam autour de *Max/MSP*, ou de logiciels de plus large diffusion, mais qui peuvent être associés aux modules développés pour les précédents (*Ableton Live*). La simplicité des dispositifs n’est ainsi que le premier argument avancé en faveur des interfaces : ce n’est pas tant le travail de la composition, à la table, qui est visé par les enseignants que la possibilité de jouer sur scène, et d’initier les apprenants au plus tôt à jouer en public. C’est ce que souligne, parmi d’autres, l’un des enseignants interrogés :

« Je suis pas dans un travail de composition, ou de construction avec eux : je suis plus dans un travail d'improvisation directe » (Entretien : Romain, professeur d'informatique musicale)

Romain oppose ainsi son enseignement à celui de la composition, du moins en tant qu'il consisterait à fabriquer une œuvre achevée. Aussi les outils dits de « Composition assistée par ordinateur », ou, plus généralement, de MAO ne retiennent que partiellement son attention, et ne sont pas exploités dans ses enseignements. De la même manière, les différentes déclinaisons de *MusiqueLab*, qui, nous l'avons vu, s'approchent à plusieurs égards des principaux paradigmes de la création musicale contemporaine ne retiennent pas toujours l'attention des enseignants qui leur préfèrent des outils d'appréhension plus aisée, ou dont « la durée d'exploitation avec des élèves [dépasse] trois minutes et demi » (Entretien : Roger, dir. de conservatoire).

Aux outils de MAO, et par contraste avec certains dispositifs de création « live », il manque une dimension fondamentale de la pratique musicale : le « geste ». Lors de l'atelier d'initiation à l'improvisation sur « instruments numériques » auquel nous participions, Stéphane soulignait ainsi les limites de l'informatique musicale :

« Le problème jusque là, c'est que depuis les années 80, l'informatique s'est développée dans les foyers, donc on a des logiciels qui font de la musique, qui permettent d'arranger des sons, de mixer des sons, de créer des sons. Bien, mais ça fait pas vraiment un instrument, c'est plus un outil de création musicale, comme peut-être vous avez utilisé des [inaudible]. Mais à mon sens, c'est pas vraiment un instrument, parce que si on pense à un instrument acoustique, au départ, il fait un geste, avec l'archet, et ce geste va être pris par le corps sonore, l'instrument, qui va le transformer en son [. . .]. Donc ce qui nous manque avec l'informatique musicale, c'est le geste. » (Observation : atelier d'instruments numériques)

S'opposent ainsi deux objets musicaux : l'« outil », un appareil inerte qui facilite le travail créateur, et l'« instrument », un objet mobile qui entre en relation avec le corps, et qui justifie que la performance musicale ait lieu sur scène. Le paramètre manquant à l'outil, selon Stéphane toujours, est le geste, et plus fondamentalement, la relation entre le mouvement corporel et la perception du son : « Un instrument numérique, c'est exactement ça : c'est un objet, qui va capter le geste » (Observation : atelier d'instruments numériques).

Plusieurs instruments, parfois encore au stade du prototype, suscitent ainsi un intérêt particulier de la part des musiciens qui attribuent une importance particulière au geste et à la performance. Leur diffusion reste relativement res-

treinte au cercle des compagnons de route des studios de création musicale qui en sont à l'origine, et qui ont généralement été des acteurs majeurs des musiques électroacoustiques. Le studio Puce Muse, créé et dirigé par Serge de Laubier, est ainsi à l'origine d'un dispositif d'improvisation musicale et visuelle, le *Méta-instrument*, un assemblage de contrôleurs gestuels dont les objectifs initiaux sont justement d'introduire une forte dimension visuelle dans le jeu musical :

« La question était alors d'imaginer un système capable simultanément de déplacer les sons dans l'espace et de les faire évoluer spectralement. La deuxième raison de réaliser le Méta-Instrument fut liée à la demande des musiciens des Studios Puce Muse de jouer la musique concrète inventée par Pierre Schæffer non plus pour l'enregistrement mais pour le concert, donc en direct. Il s'agissait d'associer le principe de l'enregistrement qui permet au musicien de travailler sur les sons tout en retrouvant la dimension éphémère du jeu instrumental et du concert. » (de Laubier, 2000 : 1)

L'instrument associerait ainsi les principes de la composition électroacoustique, comme en atteste la référence à Pierre Schæffer à une dimension scénique. Au cours de l'entretien qu'il nous a accordé, c'est justement la dimension « jouable » du dispositif qui a été mise en avant : à l'instar de ce nous signalions plus haut à propos des contrôleurs, la complexité du traitement informatique n'est pas totalement occultée (le *Méta-instrument* fonctionne également comme contrôleur d'une station audionumérique également développée par le studio) mais placée au second plan. Non seulement l'instrumentiste créateur fait spectacle en lui-même, mais il produit également, en temps réel, une image animée qui participe du jeu scénique. L'utilisation du *Karlax*, un contrôleur plus compact, dont la forme imite celle de certains instruments de la famille des bois, se rapproche du *méta-instrument*⁴³. Pour autant, c'est sans doute sa ressemblance avec des instruments acoustiques qui justifie l'intérêt que lui portent ses premiers utilisateurs. Outre Stéphane, qui y voit l'instrument numérique le plus à même de conduire un « geste musical », un enseignant du CNSM de Paris expose ainsi le cheminement qui l'a conduit de l'utilisation du logiciel de création Max/MSP à cet instrument :

« Pendant longtemps, j'ai utilisé l'ordinateur sur scène, un clavier, des pédales, des connecteurs... Vous étiez là derrière votre table avec tout ce bazar, et vous étiez supposé jouer... avec des musiciens acoustiques qui sont libres de bouger, ou qui ont juste un microphone, mais ils se tiennent naturellement avec leur instrument. Donc j'ai essayé d'utiliser des caméras à détection de mouvements,

43. Serge de Laubier a d'ailleurs été associé à ses premiers développements (Entretien : Stéphane).

mais les caméras, ce n'est pas la bonne interface ; j'ai utilisé la *Wiimote*, comme beaucoup d'autres, en disant : "Ok, maintenant, je suis sans fil et je peux me déplacer un peu..." Mais on manipule simplement une interface de jeu ; et même sur scène, ça ressemble toujours à un contrôleur de jeu, ça ne ressemble pas à un instrument de musique. » (Tom Mays, entretien filmé⁴⁴)

D'une pédagogie de la création à une pédagogie du jeu et du « geste musical », l'apprentissage du langage musical, qu'il soit mobilisé pour l'interprétation instrumentale ou pour le travail créateur passe au second plan. Les outils mobilisés dans les Centres nationaux de création musicale semblent avoir connu un basculement, depuis l'« époque glorieuse » où ils figurent comme outils d'une alternative à l'enseignement académique proposé en conservatoire jusqu'à l'idée qu'ils pourraient permettre de réintroduire le plaisir du jeu dans un lieu scolaire. La place accordée dans les paragraphes qui précèdent à des lieux d'enseignement alternatifs, sinon marginaux comme à des enseignants dont les trajectoires s'écartent des normes en vigueur dans le monde des conservatoires doivent-ils conduire à considérer que ces enseignants seraient des « innovateurs » en rupture avec leur milieu ?

IV Des enseignants innovants ? Pour une approche non-diffusionniste de la nouveauté en éducation

Qui sont les utilisateurs des outils et médias numériques dans l'enseignement musical ? Nous avons déjà apporté quelques éléments de réponse à cette question en distinguant plusieurs profils d'utilisateurs, selon qu'ils se trouvent dans :

- des situations d'enseignement et des situations d'apprentissage ;
- des situations d'apprentissage relevant d'un cadre institutionnel ou non, suivant un continuum allant de l'« éducation formelle » à l'« éducation non formelle ».

Nous nous intéresserons ici plus précisément aux figures d'enseignants qui se dégagent des terrains où nous avons mené observations et entretiens, à partir d'un questionnement portant, d'une part, sur leurs utilisations des logiciels, des réseaux, des ressources et des dispositifs dont ils avaient fait état, et d'autre part, sur leurs trajectoires artistique et enseignante.

44. <http://youtu.be/d21x4GfsNbk>

Pourquoi mettre ainsi l'accent sur les enseignants, et non sur d'autres acteurs de l'enseignement musical ? Les apprenants ne sont-ils pas les destinataires finaux des dispositifs analysés ici, et ne devraient-ils pas retenir toute notre attention ? Les directeurs de conservatoire auxquels nous nous sommes particulièrement intéressés ne doivent-ils pas être considérés comme les acteurs-clés dans la construction d'usages potentiels ?

Plusieurs raisons nous incitent à considérer les enseignants comme des acteurs centraux dans la construction des usages – étant entendu qu'il sera moins question ici d'usages que d'utilisations⁴⁵. Premièrement, les discours sur l'« innovation pédagogique » leur assignent un rôle pivot dans le processus de construction des usages : dans le monde de l'enseignement général français, circule depuis le tournant des années 2000 une antienne considérant que les équipements techniques étant désormais disponibles (ou du moins, plus aisément accessibles), l'action publique de soutien aux innovations devrait plutôt s'intéresser à la formation des enseignants. Ainsi, le premier ministre Jean-Pierre Raffarin promouvait-il un déplacement de l'action gouvernementale vers l'aval d'une chaîne allant des équipements aux usages :

« Le Gouvernement précédent, en donnant la priorité à l'équipement, sans consacrer suffisamment d'attention à la question de la formation des enseignants et du développement des supports pédagogiques innovants, n'a pas engagé ce chantier d'une manière satisfaisante. Il faut revenir à la question des usages. » (Plan RE/SO, 2002)

L'appel à la mise en œuvre de programmes de formation aux usages du numérique figure ainsi de façon récurrente dans les rapports institutionnels consacrés aux « TICE », aux côtés de rappels de l'existence (et parfois de l'insuffisance) de certifications comme le « c2i enseignant », ou de l'invitation à échanger les « bonnes pratiques » (cf. par exemple le Rapport Pochard, 2008 : 70–71). Mais de façon plus implicite, et au-delà de la dénonciation des défauts organisationnels des institutions éducatives, ce sont bien souvent les enseignants qui se voient attribuer la responsabilité du faible développement des usages du numérique. Plus exactement, l'hétérogénéité des profils d'enseignants autorise des reproches parfois assez directs :

« Pour le moment, tous les enseignants ne participent pas de la même façon à ces évolutions. Certains résistent, d'autres se résignent, beaucoup évoluent, mais personne n'y échappe. » (Rapport Pochard, 2008 : 71)

45. Sur ce point, nous renvoyons aux développements qui précèdent.

Si l'on prendra ce genre de jugement négatif avec précautions – la « résistance » ou la « résignation » constituant de bien pauvres explications de la diversité des rapports aux technologies numériques –, il n'en reste pas moins que le rôle attribué aux enseignants dans le processus de l'« innovation » est central, et qu'il conviendrait de mieux le cerner.

Deuxièmement, le diffusionnisme plus ou moins latent qui caractérise les discours sur les outils numériques, et plus généralement, sur les manières d'enseigner présentées comme des innovations attribuées aux enseignants des caractéristiques essentialisantes quant à leur attitude face aux changements. Se dessine ainsi un continuum de figures particulièrement rigides, allant des plus précoces (« *earlier in adopting new ideas* » (Rogers, 2003 : Chap. 7) aux plus tardifs, et à ceux qui « refusent » (« *people who say no to innovation* »). Chacune de ces catégories mérite d'être remise sur le métier, et c'est ce à quoi nous nous attachons dans les paragraphes suivants.

Certaines d'entre elles sont présentées sous un jour positif, mais plus souvent, c'est la « résistance au changement » qui est fustigée. Il s'agit d'ailleurs d'un motif qui dépasse largement le cadre des technologies numériques : dans un rapport commandé par le Conseil d'Analyse Économique dirigé par l'économiste Michel Godet sur la « créativité et l'innovation dans les territoires », les auteurs expliquent ainsi le manque de culture entrepreneuriale des Français :

« Travailler dès l'école la question de la culture, de l'état d'esprit, de l'atmosphère qui entourent ceux qui voudraient oser et prendre des risques. Comment espérer voir des hommes et des femmes se lancer dans l'aventure entrepreneuriale sur un territoire si les modèles qui leur ont été inculqués dans leur plus jeune âge relèvent uniquement de la sécurité de l'emploi, de l'obéissance, du rejet de la prise de risque ? » (Rapport CAE, 2010 : 27)

Le motif de la « résistance au changement » constitue l'une des formulations les plus nettes du diffusionnisme (Mœglin, 2005b : 135), mais il ne s'agit là que d'un profil d'enseignant parmi les autres figures d'acteurs emblématiques de ce modèle théorique. Leur répartition semble intuitivement pertinente et pourrait en première analyse constituer une typologie des enseignants en conservatoire.

1 Inadéquation du cadre d'analyse diffusionniste

Les travaux relevant de la sociologie de la diffusion (Rogers, 2003) accordent une très grande importance aux caractéristiques des acteurs de l'innovation ; en s'opposant à l'idée que la généralisation d'un nouvel outil dépendrait avant tout de ses qualités intrinsèques, ces recherches ont mis l'accent sur

le rôle joué par ceux qui apparaissent comme les plus réceptifs à l'apparition de nouveaux outils. Dans les travaux de Rogers, qui en présente une version en quelque sorte archétypale, le rôle des « primo-adoptants » (*early adopters*) est tout à fait central dans la diffusion de l'innovation ; à l'instar des qualités qui caractérisent les « innovateurs », et comme nous l'avons signalé plus haut, leur aptitude à travailler en faveur d'un changement de pratiques est fonction de l'existence de qualités telles que l'*innovatiness*. C'est en effet cette caractéristique individuelle qui constitue le principal critère de tri chez Rogers. La définition en est assez élémentaire :

« *Innovatiness* is the degree to which an individual or other unit of adoption is relatively earlier in adopting new ideas than other members of a social system. »
(Rogers, 2003 : Chap. 7)

Elle prend sens dans la composante fondamentalement temporelle du processus de l'innovation tel qu'appréhendé par cet auteur, qui en donne une définition graphique : celle de la « courbe en S » (*cf.* figure 3.6), qui distribue les acteurs sur une ligne temporelle en fonction de la plus ou moins grande précocité de leur adoption d'une nouvelle « idée » (*Ibid.*). L'importance de la temporalité est également soulignée dans les travaux de Norbert Alter : « Analyser un changement suppose de comparer deux états, avant et après la modification observée, alors qu'analyser une innovation amène à raconter une histoire, celle qui conduit – ou ne conduit pas – de l'état A à l'état B. Mais raconter une histoire de ce type suppose d'affecter à la durée un statut central dans l'analyse et de s'intéresser à des processus plus qu'à des situations, à des trajectoires plus qu'à des systèmes, et autant au hasard qu'à la causalité. » (Alter, 2002 : 15)

Chez ce même auteur, l'innovation advient au terme d'un processus de concrétisation d'une « invention », c'est-à-dire « une nouvelle donne, la création d'une nouveauté technique ou organisationnelle, concernant des biens, des services ou des dispositifs » (*Ibid.* : 16) qui n'était à l'origine qu'un « possible ». Reprenant à son compte les réflexions de Gabriel Tarde sur l'importance de l'imitation dans la construction des sociétés, Alter (2002) insiste cependant sur l'étalement temporel du processus : « à la façon d'une onde lumineuse, ou d'une famille de termites » (Gabriel Tarde, *Les lois de l'imitation*, 1890 : 3, cité par Alter, 2002.), le processus d'appropriation constitue l'un des moteurs du changement social.

Dans le domaine de l'enseignement, même si les travaux sur l'innovation insistent sur l'importance des collectifs (Metzger & Delalonde, 2005) et des réseaux (Rogers, 2003), l'idée selon laquelle les enseignants seraient individuellement, selon les cas, « résistants » au changement ou à l'inverse, innovants reste largement répandue. Or, s'il existe bien des différences sensibles

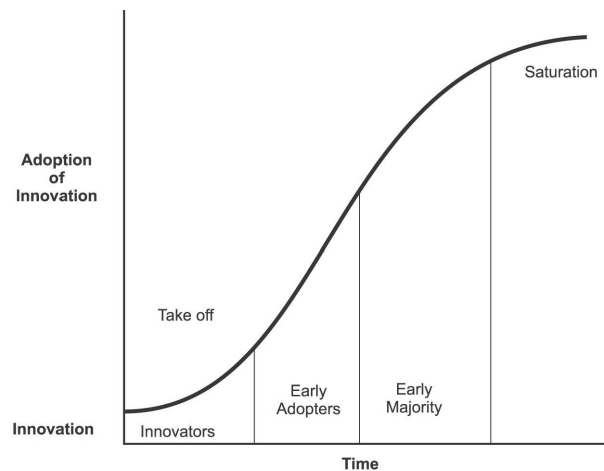


FIGURE 3.6 – Courbe en S de E. Rogers, d’après Uys (2007)

d’un ensemble d’enseignants à l’autre, ce genre d’approche ne rend compte ni des conditions particulières d’exercice de l’enseignement musical, ni des trajectoires artistiques et professionnelles des enseignants, pour lesquels la pluri-activité est courante.

Aussi nous a-t-il semblé plus judicieux de dessiner une typologie des utilisateurs, en croisant les descriptions d’utilisations revendiquée par les enseignants rencontrés en entretien et dans des situations d’observation avec les récits biographiques qui ont constitué l’un de nos axes d’enquête⁴⁶. Plutôt que de chercher à placer les utilisations déclarées selon une typologie des formes d’appropriation des objets techniques — ce qui relèverait d’une gageure, compte tenu de la diversité des outils numériques qui constituent notre terrain —, le parcours des utilisations qui suit forme un continuum d’utilisations appréhendées selon leur relation avec des pratiques enseignantes plus stabilisées. Notre objectif n’est pas de mesurer le degré de « déviance » (Perriault, 2008) — l’écart entre les usages effectifs des outils et des usages prescrits par leurs concepteurs — des enseignants utilisateurs, que d’interroger la façon dont se construisent des trajectoires contrastées dans le monde de l’enseignement musical.

Quatre registres d’utilisations ressortent ainsi de l’analyse, chacun pouvant constituer un type idéal d’enseignant. C’est également en empruntant le concept wébérien que Rogers présente sa typologie d’acteurs de l’innovation, mais la partition proposée ne reposant que sur une seule « variable »,

46. Pour une présentation plus détaillée de la démarche méthodologique adoptée ici, nous renvoyons au chapitre méthodologique.

l'*innovativeness*, la modélisation qu'elle offre ne permet pas de rendre compte, nous semble-t-il, de la multiplicité des facteurs susceptibles d'influer sur le positionnement des acteurs. S'agissant en outre d'un concept qui présente toutes les caractéristiques d'une catégorie psychologique, il conduit à naturaliser ces positionnements, ce qui revient à raisonner de façon tautologique : les innovateurs innoveraient — et les *early adopters* se feraient les chantres d'une innovation — parce qu'ils seraient innovants. Comme nous le verrons, chaque type d'utilisateur correspond en réalité à une trajectoire particulière dans le monde des artistes-enseignants, qui articule plusieurs dimensions de la pratique musicale.

2 Registres d'utilisation et figures professionnelles

2.1 (Se) documenter

Un premier ensemble d'utilisations relève de l'exploitation de ressources documentaires, soit au titre de la documentation nécessaire à la préparation d'un cours, soit afin de concevoir soi-même du « matériel pédagogique ». La préparation de cours peut d'ailleurs s'effectuer, hors des regards, au moyen d'outils généralistes qu'utilisent également les apprenants. Marc, professeur en conservatoire déclare ainsi « vérifier qu'[il] ne pense pas une connerie » :

« Moi, perso, j'utiliserais assez facilement Wikipedia, pas spécialement pour en sortir de la science, mais pour vérifier que je pense pas une connerie ; je les oriente facilement vers Youtube, rapport à ce qu'on aura écouté pendant le cours ; après, ils y vont, ils y vont pas, c'est à eux... » (Marc, professeur de Formation musicale et animateur d'un atelier de MAO)

Nous ne reviendrons pas ici sur les outils à proprement parler (encyclopédies en ligne, concerts éducatifs accessibles par des portails de ressources multimédia, guides d'analyse musicologiques interactifs, ou encore bases de données accessibles sur abonnement, mais sur modalités de leurs utilisations.

Il s'agit en l'occurrence d'une pratique bien attestée dans les mondes de l'enseignement : les professeurs d'éducation musicale (qui enseignent la musique dans les établissements d'enseignement général) et les professeurs insérés dans les départements de « culture musicale » des conservatoires (qui enseignent la formation musicale, mais aussi l'analyse, l'écriture — harmonique et contrapuntique —, l'histoire de la musique, et, plus rarement, l'esthétique) sont à la fois utilisateurs et prescripteurs de ces outils, et l'ont été bien avant leur conversion du papier au numérique.

On ne peut donc guère s'étonner que plusieurs institutions d'État, relevant directement du ministère de la culture et de la communication, aient principalement orienté leur action de production d'outils éducatifs vers l'édition de ressources documentaires : la base de données « Brahms⁴⁷ » de l'Ircam constitue en réalité une encyclopédie en ligne sur les compositeurs de musique contemporaine ; la médiathèque de la Cité de la musique, avant d'entreprendre la création d'un portail multimédia, s'est attachée à produire des dossiers pédagogiques, en lien avec ses collections matérielles ; à l'INA-GRM enfin, qui représente avec l'Ircam l'un des deux pôles nationaux de référence sur l'informatique musicale, plusieurs contributions majeures ont été apportées au développement d'un CD-Rom encyclopédique⁴⁸ et d'une frise chronologique multimédia⁴⁹.

Pour autant, et même si la relative nouveauté de ces initiatives peut expliquer que les enseignants en conservatoire ne se les soient pas appropriées, rares ont été les acteurs rencontrés sur notre terrain qui en connaissaient l'existence, ou du moins, qui les avaient intégrées dans leurs pratiques. Ces outils semblent en revanche avoir trouvé une audience plus large dans le monde de l'enseignement général : même si nous n'avons pas enquêté sur ce dernier terrain, le référencement des outils effectué par le ministère de l'éducation nationale, et notamment par l'espace « éducation musicale » du portail « Eduscol », comme la présence, notamment, de représentants de l'INA au nombre des exposants du salon « Educatec/Educative »⁵⁰ peuvent certainement expliquer en partie que certains d'entre eux inscrivent désormais plus explicitement leur action en direction de ces derniers publics. Cet aspect semble également confirmé par les observations menées sur le terrain. Comme le souligne la médiathécaire d'un conservatoire, l'abonnement à l'extranet de la Cité de la musique auquel elle a souscrit, en tant que responsable de la politique documentaire de l'établissement, n'est utilisé que dans le cadre de l'option musique du baccalauréat, c'est-à-dire d'un enseignement relevant de l'Éducation nationale délocalisé au conservatoire (Entretien : Laura, médiathécaire).

2.1.a Autoédition, autoproduction

D'autres enseignants se placent du côté opposé de la chaîne éditoriale en produisant eux-mêmes des recueils de « ressources » (partitions, captations,

47. <http://brahms.ircam.fr/>

48. *La musique électroacoustique*, Hyptique, Radio-France et INA-GRM, 2000.

49. <http://fresques.ina.fr/artsonores/accueil>

50. L'INA disposait d'un stand lors des éditions 2012 et 2013 de cet événement qui se tenait au Parc des Expositions de la Porte de Versailles.

masterclasses, vidéos signalées sur des plateformes d'hébergement comme *YouTube* ou, plus rarement, *Dailymotion* ou *Vimeo*) pour construire des supports de cours, éventuellement sous forme de blogs. Ces pratiques posent des difficultés considérables pour l'observateur : les publications des enseignants sont souvent exclusivement destinées à leurs élèves, et ne sont que rarement indexées par les moteurs de recherche. En l'absence d'une politique de repérage de la part des autorités de tutelle, qui, même lorsqu'elle existe, n'entraîne d'ailleurs pas nécessairement d'échanges de pratiques entre enseignants, comme le déplorent plusieurs rapports sur les « TICE » dans l'éducation nationale, nous sommes presque exclusivement dépendants des déclarations effectuées par les enseignants qui les éditent. Ces remarques valent particulièrement lorsque les enseignants déposent des documents sur des serveurs partagés, auxquels on ne peut accéder que sur identification ou en disposant d'un lien de téléchargement. Le cas des blogs nous semble plus intéressant, parce que ce mode de publicisation ne se réduit pas à une version numérique du casier de l'enseignant, ni des documents imprimés distribués en cours. Le format « blog », particulièrement lorsqu'il est encadré par des outils d'aide à la publication — des « architextes », au sens de Souchier & Jeanneret (2005) — implique en effet des références hypertextuelles, des réemplois d'enregistrements audio ou vidéo, et constitue ainsi un outil de médiation particulièrement prisé par certains enseignants.

Blandine, professeur de formation musicale et coordonnatrice de son département, dans un conservatoire formant de jeunes professionnels, alimente ainsi un blog destiné à « prolonger » la relation pédagogique au-delà du temps limité de la classe. Elle y dépose des informations sur les travaux à rendre, et indique des extraits musicaux à écouter, en préparation d'un travail d'analyse. Aussi s'attendrait-on à y trouver un lecteur audio, mais, comme Blandine nous l'explique, il est beaucoup plus simple d'insérer un lecteur vidéo, alors même que l'enregistrement concerné ne contient que la piste sonore et une image fixe, couverture de disque ou portrait du compositeur :

« Alors en fait, moi je poste des vidéos, parce que j'ai pas réussi... enfin je suis peut-être pas au point, mais j'arrive pas à poster seulement des enregistrements [audio], donc je fais des mini-vidéos, donc j'en profite pour mettre quelques images, du coup, qui illustrent... » (entretien : Blandine, professeur-coordonnatrice de formation musicale)

Comme la plupart des blogs d'enseignants que nous avons pu consulter, Blandine publie sur une plateforme qui ne laisse que très peu de possibilités aux auteurs quant à l'insertion d'éléments non textuels ; en l'occurrence, il s'agit de *blogger*, un espace de publication développé par Google, qui oriente

assez naturellement les utilisateurs vers sa propre plateforme d'hébergement de vidéos, *Youtube*.

Si la publication est aussi contraignante sur les blogs, elle constitue néanmoins aux yeux des acteurs un espace de liberté vis-à-vis de l'édition de matériels pédagogiques, et plus particulièrement des manuels. Blandine oppose ainsi la rigidité des produits éditoriaux aux ajustements que permettrait l'auto-publication :

« auparavant, nous avons des manuels, qui nous permettaient de le faire, mais ces manuels sont pas toujours adaptés vraiment, soit au niveau, soit au type d'épreuve qu'on veut faire, et donc, du coup, on fait nos propres... » (entretien : Blandine, professeur-coordonnatrice de formation musicale)

Dans le cadre de la formation musicale également, d'autres enseignants pratiquent, par l'édition d'un blog, un brassage esthétique — que l'auteur présente comme un « mélange des genres » — qui ne pourrait que difficilement figurer dans un manuel : le blog de « Juliette Citrouille⁵¹ » pratique l'éclectisme dans ses choix de répertoire en juxtaposant presque systématiquement musique « savante » et répertoires « populaires » : Metallica et Portishead y côtoient des symphonies de Beethoven.

La publication de blogs d'enseignants n'est pas la seule manière de produire du matériel pédagogique. Existe en effet toute une activité de préparation d'exercices tout à fait similaires à ceux que l'on peut trouver dans les manuels de formation musicale, et qui ne donne pas lieu à une publicisation du travail enseignant, à la différence des blogs. En la matière, l'utilisation de logiciels de notation musicale, qui ne sont pas conçus, ni même promus, pour des usages pédagogiques est présentée par les enseignants comme l'un des principaux apports des outils numériques. Évoquant les exercices qu'elle soumet à ses élèves, Blandine insiste sur l'intérêt du logiciel *Finale* dans sa pratique :

« On utilise beaucoup le logiciel *Finale*, ça c'est un must de la FM, parce qu'il nous permet justement, par rapport à d'autres... *Sibelius* ou autre, de concevoir vraiment des textes qui sont adaptés à la formation musicale, c'est-à-dire qu'on peut, par exemple, retirer toutes les têtes de notes, ou retirer les hampes⁵² ; donc c'est un outil pédagogique très très utile. » (entretien : Blandine, professeur-coordonnatrice de formation musicale)

51. <http://tambouilledefm.canalblog.com>

52. En notation musicale, les *hampes* sont les barres verticales attachées aux têtes de notes qui indiquent la valeur rythmique de la note.

Faut-il considérer ces écarts par rapport aux caractéristiques de l'édition pédagogique musicale comme une les ferments d'un mouvement de désintermédiation éditoriale ? Bien des utilisations apparaissent en effet comme des tentatives de construire une alternative au circuit de l'édition de partitions et de manuels⁵³, et notamment au coût, excessif aux yeux de bien des acteurs, qu'il représente pour les familles. En d'autres termes, la production de ressources « sur mesure » par les enseignants relève-t-elle d'une logique d'autoproduction « contrainte » ou « voulue » (Legendre, 2013) ? Dans le premier cas, il s'agit pour les acteurs qui entreprennent de « produire des biens et des services en dehors de la production marchande » (Pinçon, 1986 : 629), de se procurer des ressources alors qu'ils sont en situation de précarité — et, dans les termes de Michel Pinçon, dans une position sociale dominée — ; dans le second, de s'inscrire dans une économie alternative des échanges de biens et de services. Dans les observations que nous avons menées, comme dans l'analyse des discours formulés individuellement ou collectivement par les acteurs de l'enseignement, nous n'avons pas rencontré d'occurrence de cette seconde logique. Il semble plutôt que les enseignants construisent des outils *ad hoc*, sans inscrire leur action dans une perspective politique.

Par ailleurs, il serait certainement périlleux d'opposer frontalement des groupes d'acteurs, les uns souscrivant aux modèles pédagogiques prescrits par les manuels, les autres pratiquant le « braconnage » des ressources et le « bricolage » d'outils qui pourraient se substituer totalement aux produits de l'édition commerciale. Ces deux positions idéaltypiques peuvent tout à fait être assumées par les mêmes acteurs, et tel est le cas de Blandine, à la fois auteure d'un blog qu'elle présente comme un substitut aux manuels inadéquats que publient les éditeurs, et auteure de manuels chez l'un des principaux d'entre eux.

2.1.b Des utilisations entravées : les conditions de l'accès aux réseaux

Aborder la question de l'utilisation du numérique, c'est aussi, nous semble-t-il, s'intéresser aux non-utilisations. Souvent traitée dans la littérature au titre des « non-usages » (voir par exemple le dossier publié en 2012 dans *Questions de communication*, n° 18), cette approche des utilisations en quelque sorte à rebours permet de soulever, d'une part, des contraintes qui apparaissent tout à fait évidentes aux acteurs et qui le sont moins aux yeux des observateurs, d'autre part, de soulever des règles organisationnelles qui, sans cela, resteraient probablement masquées.

Ainsi, et particulièrement lorsque la question de l'accès aux ressources en ligne est abordée, le rôle des services informatiques des collectivités locales

53. Le chapitre suivant s'intéressera plus précisément aux acteurs de l'édition graphique.

apparaît comme tout à fait central. Effectuer une recherche en ligne peut nécessiter tout un processus de négociations entre directeurs de conservatoires et services informatiques :

« on a des ordinateurs bridés, moi je peux pas chercher une page sur l'analyse parce qu'il y a "anal-" dans analyse. [...] Donc si je fais une recherche sur "analyse musicale", j'ai une alerte de l'informatique : "Qu'est-ce que vous cherchez ?", des trucs comme ça. . . Après, ça se passe bien : on fait débrider au fur et à mesure. Après je comprends : c'est des ordinateurs publics, mais y devrait y avoir. . . voilà. On confie bien nous, des enfants de quatre ans, dans des salles, enfermés avec des professeurs. . . [...] Mais les médiathécaires ont eu des problèmes quand ils cherchaient des documents sur les *Sex Pistols*. . . Mais bon, après quand vous avez des bonnes relations avec l'informatique, vous lui donnez un coup de fil : "Voilà, tu me débrides ça !" » (Entretien : Arnaud, dir. de conservatoire)

Prendre en compte les utilisateurs du numérique dans l'enseignement, c'est aussi intégrer les services informatiques, les élus, les services de communication, parce qu'ils maîtrisent le choix des outils et les règles de leurs usages. Les relations entre ces différents acteurs peuvent, de fait, donner lieu à des négociations serrées :

« je ne vous raconte pas, quand au budget, j'ai demandé qu'on m'achète 18 joysticks[...] Là, il a vraiment fallu que je fasse une note très sérieuse pour expliquer pourquoi je demandais des joysticks. [...] Là je les ai obtenus récemment, parce que [...] j'amène à la [ville] un projet avec la Philharmonie [...] » (Entretien : Arnaud, dir. de conservatoire)

Le conflit entre autorités de tutelles peut prendre des formes plus virulentes :

« Maintenant, ce serait d'une idiotie sordide de ne pas considérer l'outil multimédia comme un outil d'une importance capitale dans l'enseignement de l'histoire de la musique. . . » (Entretien : Arnaud, directeur de conservatoire)

Ce sont bien souvent les enseignements de formation musicale qui cristallisent les plus fortes tensions entre enseignants et tutelles : il y serait nécessaire, selon Arnaud, de disposer d'un ordinateur avec des « jeux, des logiciels, des choses un petit peu ludiques, parce que là encore, on nous demande de faire du ludique mais simplement avec du papier et un [crayon] ».

2.2 Organiser : une logique de rationalisation

Le deuxième ensemble d'utilisations mérite qu'on s'y arrête également : il se rapproche également de pratiques assez bien attestées dans les mondes de l'enseignement, et constitue, aussi surprenant que cela puisse paraître, l'une des potentialités des outils numériques les plus citées au cours des entretiens menés. Utiliser des outils de communication parmi les plus triviaux dans les organisations (courriels, calendriers partagés, outils de planification des salles et des temps d'enseignement) participe désormais des tâches ordinaires des enseignants. L'édition de logiciels « d'info-gestion » (Mœglin, 2010) constitue à ce titre un secteur relativement important dans le périmètre de la filière éditoriale, au regard notamment de l'édition de logiciels plus spécifiquement orientés vers les apprentissages. C'est d'ailleurs le tout premier apport des « technologies » mentionné spontanément par Baptiste :

« Donc, dans la dématérialisation, les bulletins qui étaient sous forme papier... ça drainait énormément de papier, et puis il fallait les remplir, en plus... On a simplifié ça, parce que le logiciel permettait de faire des bulletins informatiques. » (Entretien : Baptiste, directeur de conservatoire)

En introduction à une journée de réflexion interne à l'équipe enseignante, Baptiste évoque de nouveau cet aspect, en le citant avant même la volonté de s'adapter à des élèves qui « baignent dans ces technologies » : « du côté de l'administration, comme vous avez pu le voir, on peut pas s'en passer » (Observation : formation Ariam sur site)

Mais ce n'est pas seulement dans le domaine de l'organisation pratique de la communauté éducative que l'exercice de la planification constitue une forme d'utilisation du numérique non anecdotique : au cours des observations menées lors de rencontres professionnelles, un dispositif a été présenté comme une innovation particulièrement remarquable. Il s'agissait d'utiliser une plateforme d'enseignement à distance (*Moodle*) pour assurer un suivi régulier des travaux des apprentis musiciens tout en coordonnant les projets menés par chaque membre de l'équipe pédagogique. Si l'activité est bien différente de la gestion des emplois du temps et des plannings, il nous semble qu'une même logique y est à l'œuvre : dans les deux cas, il s'agit à la fois d'une forme de rationalisation de l'action éducative et d'extension de son lieu d'exercice.

Ce genre d'outil permet, selon plusieurs directeurs et enseignants — en particulier chez ceux qui ont charge de coordination d'équipe — d'améliorer la « communication » pédagogique :

« Ça permet, effectivement, pour nous, même pour les profs, une gestion... je veux dire : les professeurs ne viennent quasiment jamais avec des documents

en cours puisqu'ils ont été pré-mis sur le site, et à charge de l'élève d'imprimer lui-même le matériel dont il va avoir besoin pour le cours prévu, etc. Pour le prof, c'est effectivement beaucoup plus léger : il y a une mise d'énergie au départ pour mettre en ligne un mp3, une partition au format pdf ou des choses comme ça. Et puis après, c'est fini : il n'y a plus jamais à gérer ça, c'est toujours au même endroit, de la même manière [...] » (Observation : Harold, coordonnateur de département)

Aussi observe-t-on, une fois de plus, une confusion entre communicationnel et éducatif : la rationalisation ne porte pas tant sur la production et l'exploitation de médias que sur l'organisation et la division du travail.

2.3 Produire et éditer la musique

La pluri-activité constitue un mode d'emploi particulièrement répandu dans les mondes de la musique : les travaux de Coulangeon (2004) ou de Perrenoud (2007) l'ont montré, dans des univers professionnels différents : si la situation est bien connue pour les musiciens pratiquant des répertoires dits « actuels », elle est également courante dans pour les praticiens des répertoires « savants ». Il n'est donc pas rare que les enseignants en conservatoire mènent une ou plusieurs activités parallèles. Sans prétendre rendre compte de l'ensemble des positions occupées dans le monde de la musique — il faudrait pour cela actualiser les données recueillies dans l'enquête de P.-M. Menger (1983), les travaux ultérieurs menés sur l'emploi des musiciens ne prenant que rarement en compte l'activité enseignante —, les profils d'enseignants auxquels l'enquête nous a permis d'accéder permettent de poser les premiers jalons d'une cartographie des activités cumulatives. Deux grands ensembles d'utilisations permettront d'aborder l'exercice de la pluri-activité : celle de logiciels de notation musicale – ou de gravure de partitions –, et celle des logiciels de MAO. Nous laisserons provisoirement de côté les outils de création numérique développés par des enseignants développeurs : ils seront abordés dans la section suivante. Pour les mêmes raisons, sur le plan des logiciels de notation, nous ne traiterons pas davantage ici d'un logiciel publié en « licence ouverte », *Lilypond*, ni des outils d'édition qui nécessitent de manipuler du code informatique, à partir de l'éditeur \LaTeX .

Outre les fonctions d'édition d'exercices destinés aux élèves mentionnées plus haut par Blandine, les logiciels de notation musicale sont utilisés au-delà des enseignements de formation musicale pour la préparation du « matériel d'orchestre » (les partitions séparées pour chaque pupitre) ou des partitions pour les instrumentistes solistes. Il s'agit dans certains cas de fournir des « arrangements » ou des transpositions aux élèves, la formation orchestrale consti-

tuée dans l'établissement ne coïncidant pas toujours avec celle qu'exigerait la partition originale ; ailleurs, l'interprétation d'une œuvre composée pour l'occasion – généralement par le directeur de l'établissement – exige d'en passer par l'édition de partitions. Dans ce dernier registre, Arnaud évoque un « petit spectacle »⁵⁴ avec les élèves, par opposition, sans doute, à l'interprétation d'une œuvre du répertoire. Mais pour l'interprétation du répertoire également, il peut s'avérer utile d'en passer par l'édition à demeure plutôt que d'utiliser du matériel édité par des maisons commerciales : les coûts de location des partitions, lorsque l'établissement ne possède pas les jeux de partitions, sont élevés, et l'usage des photocopies⁵⁵ est particulièrement contraignant, et non moins coûteux.

Deux groupes d'utilisations peuvent ensuite être rapprochés. À la différence des trois précédents, ils se démarquent assez nettement des pratiques les plus ancrées dans les manières d'enseigner en conservatoire. Utiliser des logiciels de MAO ou de notation musicale revient en effet, comme signalé plus haut, à transférer dans la sphère éducative des outils conçus en première intention en vue de la réalisation d'une ou plusieurs fonctions de la chaîne de production musicale. Dans le premier cas, les logiciels de MAO contribuent au mixage des pistes sonores et à la réalisation du « mastering » ; dans le second, le logiciel est le support de la gravure de partition. Les trajectoires artistiques et professionnelles des enseignants (sur lesquels nous ne pouvons nous arrêter longuement ici) témoignent d'un positionnement dans le champ très différent de celui des enseignants des deux premiers ensembles : davantage engagés dans la multi-activité, praticiens de styles musicaux moins légitimes que les mêmes, leurs manières d'enseigner se distinguent souvent également de celles des précédents.

Ceux qui en ont fait état, en observation, sont tous issus du monde des musiques populaires ; et dans les équipes mixtes, ce sont ces derniers qui sont amenés à assurer les formations internes à l'usage des logiciels de notation musicale. Indépendamment des intérêts particuliers et des trajectoires de chacun, les propos d'Harold montrent que dans ce monde, la prégnance des logiques industrielles permet d'expliquer la place accordée aux outils « commerciaux », et la nécessité de se former aux « standards de l'industrie » :

« Dans le cadre des cours, les étudiants sont autoformés à ce qu'on appelle un premier standard de l'industrie, parce que c'est aussi important qu'ils connaissent les outils commerciaux qu'ils vont utiliser dans la réalité du métier, puisque

54. Entretien : Arnaud, directeur de conservatoire.

55. Nous reviendrons sur cet aspect de la gestion des droits de propriété intellectuelle dans le chapitre suivant.

nous, on est sur la fin de la formation initiale » (Observation : Harold, coordonnateur de département)

2.4 Développer des logiciels

Le dernier registre d'utilisation relève d'un champ *a priori* bien éloigné des enseignements artistiques. Il s'agit d'enseignants dont la place au sein des conservatoires et des écoles de « musiques actuelles » est relativement marginale, dans la mesure où leurs enseignements sont généralement en dehors du « cursus », et prennent la forme d'ateliers optionnels, souvent fréquentés par des publics d'âge diversifié : dans l'un des ateliers de ce type où nous avons effectué une session d'observation (Observation : ateliers de Stéphane), figuraient parmi les participants des enfants de neuf ans comme des adultes proches de la soixantaine. Autour de la pratique d'« instruments numériques », c'est-à-dire d'appareils mobiles équipés de capteurs de mouvement, d'ordinateurs, et parfois, de prototypes non commercialisés, ces enseignants sont, à des degrés variables, développeurs d'applications ou de modules conçus pour leur propre activité de création (et souvent, d'improvisation) ou à destination de leurs élèves. Pour certains d'entre eux en effet, leur activité correspond à celle d'éditeur de logiciels, assurant la production et la distribution d'un outil : c'est par exemple le cas de Pierre Couprie, développeur de logiciels d'analyse musicale (voir *infra*). Mais ce sont ici des développeurs de « *patches* », c'est-à-dire de modules destinés à enrichir un environnement de création musicale⁵⁶, et notamment ceux qui ont été conçus par l'Ircam qui retiennent notre attention.

Ces enseignants se présentent comme « bricoleurs », voire « bidouilleurs » : l'aspect expérimental de leur travail de programmation comme l'exploitation pédagogique de leur contribution est fréquemment soulignée en entretien ; ainsi, Romain, à propos d'une application pour appareil mobile développée à partir de l'environnement PureData, héritière d'un programme développé au sein de l'Ircam, Max/MSP :

« C'est vrai que je suis un peu à chercher moi-même les outils, parce que je trouve que ça peut être intéressant pour isoler — dans un projet didactique — et en même temps, c'est une recherche [Romain manipule en même temps une application sur son smartphone] ; là, j'ai deux paramètres. L'idée, c'est de voir

56. Nous distinguons ici les stations audionumériques (ou logiciels de MAO) et « environnements de création musicale », les seconds étaient conçus à partir d'un langage de programmation visuelle permettant d'associer des objets graphiques et d'ajouter des modules, les seconds étant des logiciels propriétaires, utilisables à partir d'une interface graphique fortement inspirée des synthétiseurs analogiques.

ce qu'on va pouvoir faire. Là, on n'a pas encore commencé, mais avec une surface tactile...

Moi : Qu'est-ce que c'est, comme application ?

Romain : C'est toujours pareil : c'est PureData, c'est une implantation un peu bricolée... » (Entretien : Romain, professeur responsable d'un atelier d'informatique musicale en conservatoire)

Au-delà de cet aspect, les trajectoires de ces enseignants se signalent par leur caractère non conventionnel : Romain, cité ci-dessus, est ancien élève d'une école d'ingénieur en électronique ; Thomas, Marc et Farid, considèrent que leur profil est

« assez particulier [...] : [Marc] a aussi une pratique de la MAO, l'électroacoustique ; il fait aussi [partie d']un groupe de jazz expérimental [...]. Et puis Farid, l'autre binôme pour l'atelier, lui est vraiment issu des musiques populaires : c'est un guitariste à la base, mais qui aime beaucoup aussi les musiques électroniques, qui est un rockeur aussi [...] mais qui programme aussi. » (Entretien : Thomas, dir. de conservatoire)

Quant à Stéphane — qui a d'ailleurs formé Romain dans le cadre de sa préparation au DE — son parcours professionnel l'a conduit du monde du jeu vidéo, où il a été l'un des premiers designers sonores et où il s'est familiarisé avec l'informatique musicale à l'improvisation et à l'enseignement musical. Cette marginalité, malgré tout relative puisqu'existent des formations comme celle dispensée par Stéphane dans le cadre de la préparation au DE, se manifeste également dans la volonté affichée de s'écarter de modèles établis qui s'apparentent tantôt à un fonctionnement de chapelle esthétique (« c'était compliqué [de nouer des relations avec d'autres conservatoires] si on n'était pas du groupuscule soit INA-GRM, soit Ircam »), tantôt d'une approche exclusivement technique (« l'autre cas de figure extrême, c'est l'atelier pure MAO—musiques actuelles, où on programme des synthés par exemple »)⁵⁷.

Indépendamment des ces options propres à l'univers restreint des praticiens de l'informatique musicale, le travail de ces enseignants emprunte largement aux caractéristiques du monde des développeurs de logiciels libres. Dans ce registre particulier d'engagement professionnel, qu'ont notamment étudié Demazière *et al.* (2009), les individus revendiquent l'appartenance à une « communauté » fédérée par la volonté de contribuer, le plus souvent bénévolement, au développement d'un logiciel. Pour les enseignants cités plus haut, il s'agit de l'environnement PureData, qui, à l'instar d'un grand nombre de logiciels libres, peut se voir apporter des modifications et des développements par l'intermé-

57. Entretien : Thomas, dir. de conservatoire.

diaire d'une « forge », c'est-à-dire d'un espace de publicisation des contributions des uns et des autres. Pour autant, si ce genre de communauté peut être ailleurs analysé dans les termes d'une « agrégation de motivations, d'intérêts ou de préférences » (Demazière *et al.*, 2009 : 221), ces auteurs montrent justement que la régulation des communautés de développeurs de logiciels libres semble ne fonctionner à plein que pour des projets de très grande envergure, ce qui n'est pas le cas de ceux que nous étudions ici. Aussi les expériences menées par les enseignants rencontrés en entretien restent-elles justement des expériences, peu susceptibles d'être exploitées par ailleurs. En revanche, les formes de socialisation que constituent les événements habituellement organisés par ces « communautés » sont ici remplacés par le dispositif du concert : il est, parfois, l'occasion pour des musiciens d'échanger autour des « *patches* » conçus pour telle ou telle session d'improvisation.

Dans une autre perspective, celle de la sociologie de l'innovation, Madeleine Akrich (2006) montre que dans certains domaines à haute technicité, l'habituelle distinction entre concepteurs de dispositifs et utilisateurs s'estompe, les seconds étant eux-mêmes concepteurs de leurs outils, en particulier lorsque les déterminants des marchés sont inefficients :

« nous avons affaire à des domaines dans lesquels les utilisateurs sont peu nombreux, ont des besoins très spécifiques qui demandent des investissements technologiques non négligeables [...]. La proximité entre utilisateurs et concepteurs, voire leur identité, n'est probablement réalisée que dans des domaines "tirés" par les utilisateurs pour des raisons variées qui se combinent : la technicité du domaine (au sens d'une incorporation forte de savoirs techniques au sens large), sa nouveauté, sa rapidité d'évolution, la spécificité de leur demande et l'incapacité du marché à la prendre en compte. » (Akrich, 2006 : § 23–25).

Nous y voyons une confirmation de la spécificité de ce registre d'utilisation. L'analyse de M. Akrich permet en outre d'interroger la relation qu'entretiennent les outils et dispositifs développés par ces enseignants avec le marché. Si la « liberté » des échanges autour des logiciels libres n'implique pas nécessairement leur gratuité, les contributions abordées ici ne semblent en aucune façon prendre place dans une transaction marchande.

V Conclusion : innovations en trompe-l'œil

Réunir sous une même étiquette outils et médias numériques soulève de nombreux problèmes, comme cela a été souligné précédemment. Parmi les prétextes à l'unification des outils et médias, leur caractère apparemment innovant constitue un aspect particulièrement discutable, sur lequel nous voudrions

conclure ce chapitre. Dans notre domaine, la plupart des outils numériques apparaissent souvent semblables aux « boîtes noires » de Bruno Latour (2005), dans le sens où leur nouveauté apparaît comme une évidence, et où ils sont perçus comme des dispositifs achevés qui masquent les hésitations, les processus de construction négociée et les éventuelles tensions entre les acteurs de l'innovation. Au départ de ce travail en effet, et comme nous le signalions en introduction, « TICE » et « innovations pédagogiques » sont presque identifiées. Pourtant, le lien d'évidence entre outils numériques et innovation résiste assez mal à l'analyse. Non parce que les enseignants qui mettent en œuvre des dispositifs techniques dans un cadre pédagogique n'innoveraient pas, mais parce que les outils qu'ils utilisent ne présentent pas toujours toutes les caractéristiques de la nouveauté qu'on leur attribue.

Nous nous proposons ici de conclure le travail de déconstruction des effets d'évidence entrepris tout au long de ce chapitre. Nous mettrons plus particulièrement l'accent sur la relation d'identité entre objet technique et innovation, puis sur le caractère socialement construit d'objets en réalité constitués de plusieurs strates d'usages, qui correspondent à des outils déjà utilisés dans des situations d'enseignement identifiables. Le second effet d'évidence sur lequel nous nous arrêterons réside dans l'imputation d'un caractère intrinsèquement éducatif aux outils : les outils utilisés dans le cadre des apprentissages musicaux ne sont en effet pas nécessairement éducatifs en soi ; ils peuvent en revanche le devenir lorsqu'un certain nombre de conditions sont réunies.

1 Innovation et technologie : fausse équivalence

Dans l'histoire récente de l'enseignement, la relation d'équivalence entre technologies (numériques) et innovation s'est nouée de façon d'autant plus forte dans le monde de la musique que, dans les univers de la création et de la production musicale, le développement de l'informatique musicale a donné lieu à d'importants phénomènes de rupture (Tiffon, 2008 ; Delalande, 2003). L'essor de la création électroacoustique, à partir des expérimentations menées avec des magnétophones autour de Pierre Schæffer au sein du Studio d'essai de la Radiodiffusion française puis du Groupe de Recherche Musicale a conduit à ce que l'on pourrait analyser, dans les termes de la sociologie interactionniste, comme l'adoption de nouvelles « conventions » : un nouveau langage musical émerge, fondé non plus sur des notes écrites sur une partition pour être interprétées par des musiciens, mais sur la composition d'« objets sonores » qui forment un « solfège » (Schæffer, 1966) alternatif ; le jeu de l'interprétation ne repose plus sur des instruments fabriquées par des luthiers, mais sur une « nouvelle lutherie », qui, après l'époque du magnétophone à bande utilisé par

les pionniers des musiques électroacoustiques (ou « concrètes »), est devenue électronique, puis numérique.

L'apparition d'une nouvelle convention n'a pu se produire qu'avec l'appui des « personnels de renforts » (Becker, 1982) : les enseignants, et particulièrement les musiciens intervenants en milieu scolaire (Lebon, 2013) ont joué un rôle central dans la mise en circulation de son langage ; les acteurs des politiques culturelles ont fortement contribué, dans les décennies 1970 à 1990 à légitimer la création et la recherche musicale, avec, notamment, la création de lieux dédiés à la création électroacoustique, les CNCM (Veitl, 2001a). Cette mutation ne concerne pas uniquement les pratiques musicales relevant de la création dite « savante » et subventionnée par le ministère de la culture : dans le monde des pratiques musicales en amateur, et plus particulièrement pour les musiques populaires, les potentialités inhérentes au développement du « home studio », c'est-à-dire des dispositifs centrés sur l'ordinateur et les logiciels de synthèse sonore ont également entraîné des changements conséquents dans l'émergence de styles et dans l'organisation de la filière musicale, si bien que l'on peut parler d'un basculement en « régime numérique » (Le Guern, 2012).

Il serait cependant inexact d'attribuer aux seuls outils technologiques, et en l'occurrence, à l'ordinateur, la capacité à faire innovation. Alors même que les répertoires contemporains bénéficiaient d'un soutien manifeste, de nouvelles approches des répertoires musicaux anciens, des répertoires médiévaux à la musique baroque, donnaient lieu à l'apparition d'une autre forme de convention, fondée cette fois sur une recherche systématique du son « juste » et sur une redécouverte de principes d'interprétation à partir d'un travail musicologique et historique. En montrant comment le jeu des instrumentistes a fondamentalement changé, cependant que des lieux de diffusion musicale spécifiques (festivals, salles de concerts et circuits de distribution de la musique enregistrée) trouvaient place dans le monde de la musique, Pierre François (2005) oppose une forme d'« innovation esthétique » (sans technologie) à celle qui semblait à première vue jouer le rôle de l'avant-garde. D'autres auteurs partagent cette analyse, en mettant en exergue le renouvellement du goût musical par le retour aux répertoires anciens, tout en critiquant implicitement la place prépondérante qu'a pu occuper dans les années 1980 le paradigme de la « recherche musicale ». Ainsi, à propos de l'essor des « baroqueux », Hennion (2007 : 233–234) :

« Mouvement de redécouverte de la vérité musicale d'une musique et de son contexte historique, pour les uns ; pour les autres, re-création intéressée d'un marché actuel, au moment où le disque s'essouffait, où le classique restait trop

rigide, où la musique contemporaine n'était plus capable, dans la fermeture de ses dogmatismes et la naïveté scientiste des expériences conduites dans ses laboratoires subventionnés, de prendre en charge la demande de renouvellement du goût et de la pratique musicale savante de la part d'un jeune public. »

2 Innovation technologique et innovation pédagogique : variations

Dans le domaine de l'enseignement, si les technologies occupent également une place prépondérante dans les discours sur l'innovation, plusieurs enseignants et directeurs rencontrés en entretien ou au cours de séances d'observation de rencontres professionnelles s'attachent au contraire à dissocier le lien entre les deux, en situant les changements souhaités sur les plans de la pédagogie et de l'articulation entre formation et vie professionnelle. Ainsi, lors d'une journée de rencontre professionnelle organisée dans un conservatoire par un organisme de formation, avec des présentations d'outils numériques susceptibles d'intéresser les enseignants (logiciels d'analyse du son vocal en temps réel, plateformes de gestion d'un projet musical mutualisé entre plusieurs établissements, objets multimédia d'analyse musicologique d'œuvres du répertoire), l'innovation (pédagogique) ne résidait pas tant dans l'utilisation d'un nouvel outil que dans le changement qu'il induirait dans les manières d'enseigner.

Au cours de cette même journée, le coordonnateur insiste sur l'apport des technologies à l'exercice d'une réflexivité pédagogique, en soulignant le fait que le passage par l'informatique rend nécessaire une décomposition des tâches que se fixe l'enseignant :

« l'outil informatique, finalement, on sait bien qu'il porte à l'analyse, on sait bien que pour écrire un programme informatique, on doit d'abord analyser une action, la détailler dans ses moindres recoins, dans ses moindres procédures, pour pouvoir la faire exister par la machine. Sans aller jusque là mais en tout cas dans le même état d'esprit, je pense que se poser la question de l'utilisation des technologies, c'est d'abord se poser la question de la transmission et des méthodes de transmission. » (Formateur, 1)

Plus encore, aux yeux de certains enseignants, et alors même qu'ils utilisent depuis longtemps des outils numériques, la technologie peut constituer un écran, qui masquerait les principaux enjeux de l'enseignement. Il ne s'agit pas en l'occurrence de discours d'acteurs réfractaires à la technique. Aucun de ceux que nous avons rencontré ne correspond à l'un des profils de « non-usagers » de l'internet mis en lumière par exemple dans les travaux de Sally Wyatt (2012) : « résistants », « abandonnistes », « exclus » et « expulsés ». Cer-

taines de ces figures peuvent être représentées parmi les acteurs de l'enseignement musical (l'un des directeurs de conservatoire sollicités pour un entretien en a refusé le principe, en expliquant qu'il s'agissait là d'une question tout à fait secondaire à ses yeux eu égard aux menaces sur la pérennité des enseignements artistiques qu'il pressentait), nous n'en avons rencontré que peu d'exemples⁵⁸.

Le cas de Pierre, l'un des directeurs que nous avons interrogés peut éclairer plus précisément le refus de faire coïncider exactement technologie et innovation pédagogique. Compositeur de musiques de films, utilisateur de logiciels complexes d'aide à la création, ayant consacré une part importante du budget de son établissement l'équiper d'un studio de MAO, il n'en émet pas moins des réserves sur les changements qu'entraînerait l'usage d'outils numériques dans l'enseignement. Les logiciels d'apprentissage du solfège ne dépassent pas souvent, à ses yeux, l'attrait propre au « gadget », faute de laisser à l'apprenant et à l'enseignant suffisamment d'autonomie pour « être acteur » dans le processus d'apprentissage. Encore s'agit-il ici d'outils fondés sur une théorisation béhavioriste de l'apprendre, caractéristique du courant de la technologie éducative (Mœglin, 2005b). Mais il en va de même pour des outils plus complexes comme les logiciels de MAO :

« les logiciels de son, qui sont fascinants, mais y a l'autre effet pervers, c'est que c'est tellement gratifiant — c'est super, on a des super sons, on fait ça sur le truc : waah, ça sonne d'enfer ! — mais on s'aperçoit que c'est hyper limité, et moi régulièrement je me retrouve confronté à ça quand je travaille en musique de film, à tel point que j'éteins la bécane, je reprends mon instrument, et je vais chercher sur l'instrument parce que sinon je me rends compte que je suis plus acteur, je suis plus créatif, et que j'amène plus rien sur le truc [...], et ça c'est le gros danger. » (Directeur, 2)

De l'innovation pédagogique à la création, la place de l'outil numérique semble ainsi seconde, quand il n'est pas considéré comme un obstacle à l'émergence de nouvelles formes compositionnelles.

Telles sont donc les raisons qui nous invitent ici à remettre en cause le pré-supposé selon lequel outils et médias numériques pour l'enseignement seraient intrinsèquement éducatifs. Dans d'autres domaines de l'enseignement, les vertus éducatives attribuées aux tablettes sont bien connues et plusieurs auteurs ont émis des réserves sur ces propriétés (voir notamment Devauchelle (2012)), nous n'y reviendrons pas ici. En revanche, le cas de l'enseignement musical

58. Il s'agit probablement d'un biais de notre enquête, qui nous a amené à cibler en priorité des conservatoires identifiés pour l'intérêt que portaient leurs équipes enseignantes aux usages des technologies numériques.

impose quelques précisions. Les enseignants que nous avons interrogé opèrent en effet une distinction assez nette entre les outils qui leur semblent spécifiquement conçus pour les apprentissages et ceux qu'ils perçoivent comme des outils professionnels auxquels leurs élèves devraient être initiés, afin de se familiariser avec un environnement professionnel dans lequel ils seront amenés à occuper des emplois variés. L'intérêt pédagogique relatif des uns et des autres est d'ailleurs loin de faire l'objet d'un consensus : pour les uns, les dispositifs les plus intéressants sont à chercher du côté des logiciels « dédiés à la pédagogie » ; pour d'autres au contraire, et notamment pour des enseignants dont le profil est similaire à celui de Pierre cité plus haut, les outils les plus riches sont ceux qui laisseraient la plus grande place à l'exercice de la création, ou du moins, à l'exercice d'une activité musicale professionnelle.

Ainsi, dans les conservatoires visités en entretien et dans le cadre des observations que nous avons pu y mener, deux outils semblent privilégiés : des logiciels de MAO (Cubase, ProTools, Logic, Live, pour ne retenir que les plus usités) et des logiciels de notation musicale (Finale, Sibelius), non seulement pour des enseignements qui ont justement vocation à préparer les musiciens aux différents métiers de la filière musicale, mais aussi dans les enseignements plus intégrés au cursus des enseignements obligatoires. Une distinction y est en effet opérée entre des enseignements « hors cursus », qui prennent généralement la forme d'ateliers facultatifs, et des enseignements du « cursus », au nombre desquels la « formation musicale » (l'ancien solfège) occupe une place centrale. À propos d'outils numériques empruntés au monde professionnel et utilisés dans un cadre éducatif, Gérard Puimatto parlait de « transferts de technologie » (Puimatto, 2007 : 22) ; il semble bien que ce constat soit pertinent dans l'enseignement de la musique.

Cette orientation vers des outils de production musicale n'empêche pas que les utilisations qui en sont faites puissent retrouver des pratiques pédagogiques qui n'ont que peu à voir avec l'exercice du métier de graveur (pour les logiciels de notation) ou d'ingénieur du son (pour les logiciels de MAO). Lors d'une journée de rencontre professionnelle, un enseignant de formation musicale, par ailleurs compositeur de musiques à l'image, explique ainsi devant un auditoire d'enseignants et de directeurs invités à échanger autour des « nouvelles technologies » dans l'éducation musicale comment utiliser un logiciel de MAO pour réaliser des exercices de dictée et de reconnaissance d'intervalles.

On pourrait déduire de ce qui précède que le caractère éducatif d'un outil technologique n'est tant pas fonction de sa conception que de ses usages ; c'est d'ailleurs une hypothèse assez largement partagée dans la littérature. Pour autant, les usages ne sont pas seuls en cause, et comme l'ont montré notamment les travaux sur l'ordinateur dans l'enseignement (Baron & Bruillard, 1996) ou

l'internet (Puimatto, 2007), la formation des usages est fonction d'un jeu à plusieurs acteurs : institution, enseignants, élèves, éditeurs et producteurs de ressources en particulier. Surtout, et comme nos analyses tendent à le montrer, les utilisations observables ne sauraient être considérées comme des usages au sens fort.

3 Réemplois

Mettre à plat le fonctionnement des « boîtes noires », en prenant en considération leur caractère construit et stratifié permet d'éviter un écueil majeur dans les approches (qui restent très présentes dans les travaux sur les « TIC(E) ») fondées sur le diffusionnisme : considérer que le succès ou l'échec d'un changement paradigmatique dépend de la perméabilité du milieu, l'objet innovant étant, par principe, un élément de progrès.

On ne s'arrêtera pas ici sur les processus de négociation et de traduction qui sont à même de faire circuler un projet entre des acteurs appartenant à des sphères sociales distinctes, et auxquels s'est intéressée la sociologie de la traduction et la sociologie de l'innovation, mais, plus modestement, sur le caractère composite et stratifié des outils numériques. Composites, les outils qui suscitent l'intérêt des enseignants le sont parce qu'ils se sont construits à partir d'outils antérieurs et de pratiques musicales bien établies. Stratifiés, parce que les traces d'usages antérieurs restent perceptibles dans l'outil (ou dans le dispositif) final.

Une brève analyse de cas rendra ce constat plus sensible. Parmi les formes d'apprentissage propres à l'enseignement musical, la masterclass occupe une place éminente. Remarquons dans un premier temps que même appréhendé sous sa forme traditionnelle (un grand maître délivre publiquement des conseils d'interprétation à des élèves avancés sélectionnés), ce dispositif constitue en soi une forme d'enseignement médiatisée par le dispositif scénique et la double destination de la parole de l'enseignant : les conseils prodigués ne profitent en effet pas seulement à l'élève, mais également au public, souvent composé en grande partie d'élèves plus ou moins avancés. La place qu'occupe ce dispositif dans le parcours de formation des instrumentistes a incité plusieurs opérateurs à créer des plateformes vidéo permettant d'accéder à des masterclasses filmées. Ainsi, la fondation espagnole Albéniz, qui œuvre en faveur du développement d'un enseignement musical de haut niveau en Espagne et dans d'autres pays hispanophones a développé, sur son portail de ressources en ligne⁵⁹, un espace de consultation de classes de maître qui en reprend toutes les caractéristiques

59. www.classicalplanet.com.

les plus usuelles : séquences d'interprétation par l'élève analysées par le maître puis interprétées par celui-ci, entrée dans le jeu instrumental par le répertoire et non par telle ou telle difficulté technique. La succession des plans cinématographiques respecte même le mouvement de va-et-vient qui se joue entre l'œuvre, le maître et le disciple. Que l'on analyse l'outil sous l'angle des parcours de lecture sur la plateforme ou des images animées qu'elle héberge, l'innovation (car c'est bien en ces termes que le dispositif est présenté dans les documents de communication institutionnelle publiés par la fondation) se fonde sur des pratiques d'enseignement pour le moins éprouvées. D'autres exemples pourraient illustrer tout aussi bien ce constat : les logiciels de MAO évoqués plus haut, même s'ils ont pu être analysés comme les indices d'un rapport radicalement nouveau à la pratique musicale, sont dotés d'une interface qui rappelle explicitement le fonctionnement des synthétiseurs, avec des « instruments virtuels » qui permettent de différencier le traitement du son.

Le constat dressé ci-dessus n'est pas d'une grande originalité : il s'agit en effet d'une constante dans les produits des industries culturelles, que le cas des CD-Roms culturels illustre déjà bien. Comme l'explique Françoise Paquien-séguy (Séguy, 1999 : 20–21), dans un domaine qui s'est rapidement développé, « la course technologique a poussé les réalisateurs de CD-Rom à recourir sans cesse à la dernière prouesse technique tout en faisant référence à des éléments connus et maîtrisés. » Par « référence », il faut entendre une série d'emprunts à des médias légitimés, et dont les codes sont déjà maîtrisés par les créateurs et les concepteurs de ces nouveaux produits. En d'autres termes, « le multimédia se construit encore avec des matériaux de récupération » (Séguy, 1999 : 11–12). Aussi emprunte-t-on au cinéma le générique en tant que seuil de l'œuvre et l'usage du « story-board » au cours de la phase de conception du produit, le format de la page virtuellement tournée à l'univers du livre, l'espace muséographique au monde de l'exposition, quand il n'y a pas d'intertextualité avec des citations d'œuvres.

Nous avons commencé ce chapitre en questionnant le concept d'usages ; nous en sommes venus à remettre en cause la pertinence de ce concept pour notre terrain. Les conditions et les modalités des « pratiques » des médias et outils numériques reposent majoritairement, nous semble-t-il, sur une logique d'emprunt de pratiques en vigueur dans des domaines d'activité constitutifs des mondes de la musique, plutôt que sur un jeu entre prescriptions d'usages et initiatives des enseignants. Ceci ne signifie pas, bien entendu, qu'il n'y ait aucune prescription, mais que les relations entre acteurs impliqués dans la circulation des médias sont plus sinueuses qu'on ne pourrait le penser. C'est à l'étude de ces aspects que le chapitre suivant est consacré.

Chapitre 4

Un marché incomplet : la production d'outils et de médias pour l'enseignement de la musique

I Quels acteurs ?

Qui conçoit les outils et des médias éducatifs présentés dans les chapitres précédents ? Qui les produit, lorsqu'ils sont distribués massivement (ce qui, nous l'avons dit, n'est pas nécessairement le cas, alors même qu'il s'agit souvent de matériels et de contenus reproductibles ? Qui les distribue, et dans le cadre de quels marchés ? D'un marché direct, où des « offreurs » entreraient en relation avec des « demandeurs » — sous la forme d'un marché idéalisé donc — ou d'un marché de prescription, où les intermédiaires de la recommandation et de la prescription jouent un rôle central, comme souvent dans le cas des industries culturelles et médiatiques ? Ce sont là les premières questions que nous nous posons en abordant le terrain du numérique pour la musique.

À première vue, identifier les différents acteurs des circuits de production et de distribution ne devrait pas poser de problèmes majeurs : lorsqu'on interroge les musiciens sur les éditeurs (de partitions) de référence, sur les fabricants d'instruments acoustiques ou électroniques qu'ils utilisent dans leur pratique musicale, un petit nombre d'acteurs se dégage assez nettement : ce sont les maisons d'édition qui ont occupé une place majeure entre la fin du XIX^e siècle et les années 1980, les fabricants (majoritairement japonais) d'instruments électroniques et numériques, et les éditeurs de logiciels considérés comme des « standards » de la (post)production musicale. En outre, s'agissant d'un secteur voisin de celui de l'industrie phonographique où les logiques d'intégration horizontale et verticale prévalent depuis longtemps, on pourrait intuitivement penser que nous aurions affaire, ici aussi, à un nombre d'acteurs

extrêmement limité. En réalité, il n'en est rien : si, dans quelques domaines qui ont retenu notre attention (notamment l'édition de plateformes audio numériques ou la fabrication de matériels électroniques), les acteurs sont très peu nombreux, il n'en va pas de même dans l'édition de logiciels didactiques et d'applications d'initiation musicale, ni même dans le secteur plus ancien de l'édition pédagogique, où les stratégies d'acquisition des grands groupes n'ont pas eu raison de l'existence d'un ensemble de (très) « petits éditeurs ». Dans un premier temps, nous analyserons sur la place qu'occupent les éditeurs des outils mentionnés dans les chapitres précédents (et particulièrement dans le chapitre 3).

1 Schématiser la chaîne de production de l'édition de partitions de musique savante

Une première approche de la production d'outils et de médias pour l'enseignement pourrait consister à dessiner une chaîne de production, à l'instar des représentations habituelles des filières des industries culturelles. Dans la mesure où plusieurs des acteurs du secteur éducatif sont également parties prenantes de la filière de l'édition de partitions musicales, et occupent par ailleurs une place dans le monde de l'édition de livres (musicaux), on s'appuiera sur ses deux filières pour poser les premiers jalons de ce que pourrait être une filière des outils éducatifs pour la musique.

La filière de l'édition de partitions semble plus aisée à appréhender que celle du disque, étudiée notamment par (Curien & Moreau, 2006), en ce qui concerne l'articulation fluctuante entre éditeurs graphiques et producteurs. À condition de laisser dans un premier temps de côté la question de la collecte des droits d'auteur, elle offrira donc un bon point de départ à l'analyse. Si l'on distingue, comme le font la plupart des travaux qui s'attachent à décrire les différents rouages d'une filière, les quatre pôles de la création, de la production/fabrication, de la distribution et de la consommation, on peut (très schématiquement) donner de la filière de l'édition de partitions une représentation linéaire¹.

Chaque fonction correspond ici à une famille d'acteurs, étant bien entendu que chacun d'entre eux entretient des relations plus complexes que celles qui

1. Une nuance importante cependant : nous ne prenons ici en compte que le cas de l'édition de musique dite « savante », dont le périmètre correspond essentiellement à celui des adhérents de la Chambre syndicale des éditeurs de musique de France (CEMF), à la différence des éditeurs plus généralistes ou qui éditent principalement des répertoires relevant des musiques populaires, la Chambre syndicale de l'édition musicale (CSDEM).

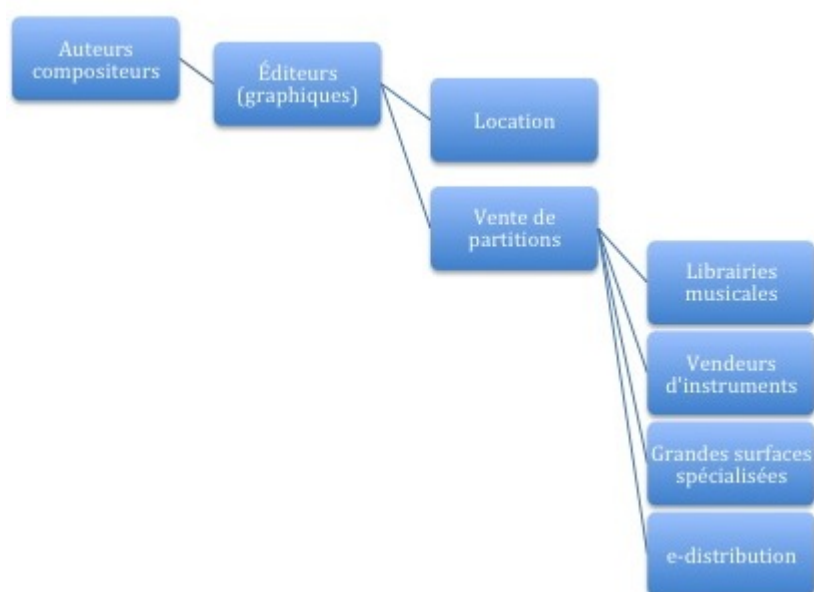


FIGURE 4.1 – Filière de l'édition de partitions

apparaissent ici : la sociologie des mondes de l'art (par exemple Becker, 1982), comme la sociologie économique des professions artistiques (notamment Menger, 1983) ont justement montré que la création artistique ne constituait pas une activité détachée des autres acteurs de la filière. Pour autant, la publication d'œuvres musicales repose avant tout sur la relation entre auteurs et éditeurs, les seconds occupant d'ailleurs une fonction centrale dans la filière, et se situant, selon une ancienne présidente de la CSDEM (citée par Bert, 2004), « au centre du métier [de la production musicale] tout en étant dans l'ombre ». C'est en effet l'éditeur (il s'agit le plus souvent des éditeurs graphiques dans le monde de la musique dite « savante », alors que la fonction d'édition peut être occupée par d'autres dans le domaine des musiques populaires) qui constitue le point de jonction avec les deux branches principales de l'industrie musicale : spectacle vivant et musique enregistrée. L'une des spécificités de l'édition de partitions musicales tient à la relation directe entre éditeurs et points de vente : les distributeurs, y occupent une place très marginale, contrairement à ce que l'on observe dans la filière de l'édition de livres ou dans celle de la musique enregistrée sur disque, probablement parce que les acteurs en présence restent peu nombreux.

2 L'éditeur graphique : un maillon central

Le *Baromètre de l'édition musicale* publié régulièrement par les chambres syndicales de l'édition musicale, dans son édition de décembre 2012² mentionne ainsi l'existence de 110 « acteurs de l'édition musicale en France », mais seuls 28 d'entre eux sont adhérents de la CEMF, auxquels il faut ajouter quelques acteurs, souvent de taille très modeste, non adhérents, et des éditeurs étrangers dont les partitions sont distribuées par des éditeurs français (4.2³), ce qui constitue un effectif de 48 maisons d'édition. Si l'on prend en compte les rachats de maisons d'éditions par des groupes éditoriaux (et dans un cas particulier, du transfert du catalogue à un centre universitaire), ne restent que 40 structures.

La situation de l'édition de partitions de « musique savante » se démarque donc assez nettement de ce que l'on peut observer par ailleurs : la présence des « majors » (Universal, Sony et Warner) y est plus discrète que dans les autres sous-filières de l'industrie musicale, même si les logiques de concentration valent ici aussi. Si les majors occupent en effet une place écrasante dans l'édition musicale tous styles confondus (le *Baromètre de l'édition 2010-2011* cité *supra* indique que 80 % du chiffre d'affaires du secteur leur revient), la situation est vraisemblablement différente dans le domaine de l'édition de musique savante. Ici subsistent en effet des maisons qui se présentent souvent comme « familiales » — parce qu'elles sont dirigées par les descendants des fondateurs et qu'elles restent propriétaires de leurs catalogues —, et dont les principales représentantes en France sont les éditions Lemoine, les éditions Alphonse Leduc et les éditions Billaudot. La situation des éditeurs français ne semble pas vraiment différente, au moins sur le plan des grandes tendances, de ce qu'observait Pierre-Michel Menger (1983), notamment à propos du cas d'un éditeur considéré pendant la première moitié du xxe siècle comme un « outsider », mais qui a ensuite intégré le mode de fonctionnement familial qui prévaut ici.

3 Les éditions Salabert : itinéraire d'un acteur atypique

Le cas des éditions Salabert présente en effet une trajectoire intéressante, à l'analyse duquel se livre justement P.-M. Menger. Au départ, la stratégie de cette maison s'oppose à celle des éditeurs de musique sérieuse : centrée sur le développement d'artistes de musique légère (chanteurs de music-hall, réper-

2. <http://www.cemf.fr/Telechargements.html>.

3. Les lignes grisées qui correspondent aux maisons qui ont cessé récemment leur activité, mais dont les collections restent au moins partiellement accessibles à l'achat.

Éditeur	Propriétaire du fonds
À Coeur joie	
Alphonse Leduc	Alphonse Leduc
Amphion	Universal Music Publishing
C.Y. (Yves Caillé)	
Choudens	Premiere Music Group
Combre	Lemoine
CPEA (Christine Paquelet Éditions Arts)	
De Haske France	
De plein vent	
Delatour	
Delrieu	Lemoine
E.M.I. Songs France	Consortium Sony + ATV
Editions Musicales Symphony Land	
Éditions Salabert-Durand-Eschig	Universal Music Publishing
Éditions Transatlantiques	Premiere Music Group
Enoch	
EPTC (Éditions et Productions théâtrales Chappell)	
François Dhalmann	
Fuzeau (ex Jean-Marc Fuzeau)	
Gérard Billaudot Éditeur	
Hamelle	Alphonse Leduc
Henry Lemoine	
Heugel	Alphonse Leduc
Hit diffusion	
I.D. Music	
Jean Davoust Éditeur	
Jobert	Lemoine
Le Chant du Monde	
Paul Beuscher Publications	Lemoine
Robert Martin	
Van de Velde	Lemoine
L'Oiseau-Lyre	University of Melbourne
Minkoff	
Schott Gmbh	
Symétrie	
BabelScores.com	
Bärenreiter	
Casa Ricordi	Universal Music Publishing
Boosey & Hawkes	Imagem
Centre de musique baroque de Versailles	
Marco Reift	
Faber Music	Faber & Faber
Henle Verlag	
Outre mesure	

FIGURE 4.2 – Liste des éditeurs en France

toire d'opérette), elle repose sur des investissements à court terme, alors que la rentabilité des maisons spécialisées dans les répertoires « sérieux » (grand répertoire lyrique, œuvres symphoniques, musique de chambre), beaucoup plus incertaine, ne se mesure qu'à long terme. La temporalité de l'investissement chez ces derniers éditeurs se joue en effet en quatre temps (Menger, 1983 : 297) : à t_0 , l'éditeur est un « entrepreneur » qui parie sur l'avenir d'une œuvre ; à t_1 , un « mécène » qui assure la circulation de ce même répertoire, alors même qu'il n'est pas (encore) rentable ; à t_3 , un commerçant – si l'œuvre peut donner lieu à des ventes – ; à t_4 enfin, un entrepreneur (capitaliste) qui perçoit un retour sur son investissement, ou en cas d'échec, à un entrepreneur ayant connu un échec commercial. Ici en revanche, le cycle est beaucoup plus rapide : l'investissement initial est immédiatement évalué par une mise en marché rapide de l'œuvre fixée sur partition d'abord, puis sur disque, et tout aussi rapidement abandonné en cas d'échec commercial. Le parcours de la maison Salabert trouve néanmoins son originalité dans son positionnement entre deux mondes : celui de l'édition de « musique sérieuse » et celui de l'édition de « musique légère ». Outre une logique de diversification qui a consisté à investir des champs connexes à celui de l'édition, en proposant dans ses librairies des cours de musique, elle a pratiqué une forme de politique de « trust » – pour reprendre les propos d'un concurrent qui y voyait le signe d'une industrialisation néfaste d'un métier « artisanal » – en occupant la plupart des grands pôles de la filière musicale (création d'un label, synchronisations, organisation de concerts). Dans un second temps, la maison s'est également positionnée dans le champ de la musique sérieuse, en rachetant des fonds d'éditeurs de compositeurs contemporains et en cherchant à nouer des partenariats avec d'autres (Heugel, dont l'un des dirigeants est cité dans l'ouvrage de P.-M. Menger). Aussi les éditions Salabert, notamment depuis qu'elles ont acquis les fonds Durand et Eschig, et en dépit de leur rachat par Universal Music Publishing, sont-elles aujourd'hui plus ancrées dans le pôle musique savante. Peu de maisons d'éditions ont connu une évolution semblable, et un positionnement intermédiaire entre ces deux mondes.

4 Une filière rassemblée autour d'un objectif commun : la protection du marché

La filière de l'édition présente un front commun face à l'entrée en jeu d'acteurs exogènes, susceptibles de capter largement la valeur de leur métier. S'il existe en effet deux chambres syndicales distinctes, ce qui pourrait constituer l'indice d'un fonctionnement différencié, les liens entre les différents acteurs de cette filière sont en réalité assez étroits. Plusieurs maisons sont membres

des deux chambres ; la présidente des éditions Salabert est à la fois directrice générale de la CSDEM⁴ et secrétaire générale de la CEMF⁵, l'un des vice-présidents de la CEMF est également secrétaire adjoint du bureau de la CSDEM. D'autre part, le bureau de la Société des éditeurs et auteurs de musique (SEAM⁶) qui officie en tant que société de perception et de répartition des droits perçus sur l'utilisation de partitions est composé des mêmes personnes, alors même qu'elle fédère également deux syndicats d'auteurs et de compositeurs : son président est aussi celui de la CEMF, tandis que la présidente de la CSDEM en est vice-présidente. Cette rapide comparaison des organigrammes respectifs de chacun de ces acteurs intermédiaires témoigne du poids prépondérant que conservent les maisons d'édition « historiques », en dépit des logiques de concentration industrielle qui pourraient laisser penser que d'autres étages (et notamment l'édition phonographique) de la filière musicale prendraient le dessus. Mais ce sont surtout les revendications formulées d'une même voix par les deux chambres qui nous semblent significatives, à la fois d'une convergence des intérêts et d'une demande d'intervention des acteurs publics afin de garantir la pérennité d'un marché incertain.

À l'occasion de la mission de concertation dite « Acte II de l'exception culturelle » présidée par Pierre Lescure, les deux chambres syndicales ont été conjointement auditionnées, le 19 décembre 2012. Représentées par leurs présidents respectifs, et par la directrice déléguée de la CSDEM qui occupait en ces circonstances la majeure partie du temps de parole, elles ont pu présenter plusieurs requêtes quant au rôle que devrait assurer l'État en la matière. On n'en sera pas surpris, toutes tendent à renforcer la place des éditeurs dans la filière, mais aussi à alerter les pouvoirs publics sur les risques que feraient courir l'absence de régulation dans un contexte mouvant. C'est d'abord ce que les intervenants nomment « accaparement des droits », c'est-à-dire tentative de capter une part de la gestion et de la rétribution des droits d'auteurs de la part de diffuseurs télévisuels, au nom du rôle de co-producteur qu'il adopteraient ainsi. Mais c'est surtout un double constat qui prépare la demande des éditeurs. Concernant deux domaines d'activité *a priori* distincts (l'établissement de métadonnées associées aux œuvres musicales numérisées et la durée de protection des œuvres), ils reposent manifestement sur une même conception d'un rôle « régulateur » que devrait jouer l'État.

Sur le plan des métadonnées, l'enjeu réside dans la possibilité d'attacher à chaque support d'enregistrement musical (sonore ou graphique) les droits que

4. <http://csdem.org/fonctionnement/>.

5. <http://www.cemf.fr/Organigramme.html>.

6. <http://www.seamfrance.fr/la-seam/son-organisation/>.

peuvent revendiquer leurs titulaires, et d'automatiser le calcul des droits auxquels chacun peut prétendre. À cet égard, la situation des métadonnées telle qu'elle est présentée ici correspond à celle, antérieure, des « Digital Rights Management » (Digital Rights Management (DRM) — ou « mesures techniques de protection et d'information » en droit français), défendues par les sociétés de perception et de répartition des droits pour les mêmes raisons (Stéphane Costantini, c.p.). Sur cette question, en quoi l'action de l'État pourrait-elle consister ? À œuvrer en faveur de l'établissement de métadonnées, qui restent pour l'heure très incomplètes, et à établir des normes de conception et d'échange. Les sociétés d'auteurs ne sont d'ailleurs pas les seules à réclamer un investissement massif sur les métadonnées : c'est aussi le cas de plateformes de streaming et de vente de fichier numérique. Le fondateur de l'une d'entre elles, Qobuz.fr, réclame ainsi régulièrement — et particulièrement auprès des éditeurs phonographiques⁷ — une réforme majeure de ce secteur.

Quant au second axe, celui de la durée de protection des œuvres, il est plus étroitement lié à la crainte de voir la circulation de partitions gratuites assurée par des opérateurs qui emprunteraient des voies totalement étrangères à celles de la filière musicale. Les banques de partitions comme International Music Score Library Project (IMSLP)⁸ offrent en effet un accès massif aux partitions relevant du « domaine public », c'est-à-dire en dehors du domaine protégé au titre des droits patrimoniaux⁹. Or, les éditeurs commercialisent toujours largement des partitions d'œuvres du domaine public, la mise en valeur du catalogue constituant l'un des principaux moyens adoptés par les éditeurs pour maintenir un certain niveau de revenus, dans une perspective largement répandue dans les industries culturelles (Huet *et al.*, 1984 : 134 *sq.*). En l'occurrence, l'offre des éditeurs semble correspondre à une demande plus intéressée par les répertoires éprouvés, et potentiellement hors protection du droit d'auteur, si l'on s'en tient à la déclaration du même éditeur :

« En termes de partitions, on n'a pas encore d'offre légale – de la chambre syndicale [la CEMF] – ; il y a eu des expériences individuelles, et si vous voulez, il y a deux problèmes. L'un, c'est que si on veut numériser nos partitions et donner de la valeur ajoutée, avec une écoute audio, changement de tempo,

7. Voir par exemple <http://www.digicult.biz/yves-riesel-qobuz-abeille-musique-on-ne-peut-pas-esperer-sen-sortir-si-on-fait-la-meme-chose-itunes-en-pire/>, <http://www.yvesriesel.com/2011/08/23/dans-les-cuisines-de-la-musique-en-ligne-1/>, <http://www.irma.asso.fr/Le-streaming-est-en-train-de>.

8. imslp.org.

9. L'expression « domaine public » n'est pas employée dans les textes juridiques, où il n'apparaît qu'en négatif du « droit exclusif » des auteurs.

transcription, etc., c'est un gros investissement, que j'ai fait moi à titre purement personnel, et on a regardé ça : sur 500 titres [...], on a 80 téléchargements par an. Et c'est des « tops » en plus, donc c'est quand même des ouvrages que je vends à quelques dizaines de milliers d'exemplaires en partition, et mon site, je dois avoir 500 000 connexions, quand même, donc c'est pas gardé sous le coude. Il y a un autre exemple aussi d'un site légal organisé par un éditeur anglo-saxon qui a un énorme répertoire de variétés et qui doit faire à peu près dans les 500–600 000 téléchargements par an, dans le monde entier, sur son catalogue qui a des dizaine de milliers de titres. Donc voilà : dès qu'il s'agit de payer, y a plus personne. » (Pierre Lemoine, audition de la CSDEM et de la CEMF par la mission Lescure, 19 décembre 2012)

Les 80 téléchargements relevés au cours de cette expérimentation sont bien évidemment sans aucune mesure avec ce que l'on peut observer sur les sites gratuits : sur le portail imslp.org, les téléchargements sont proches de 300 000 par jour¹⁰. Aussi les chambres syndicales s'alarment-elles de la concurrence que ces deniers leurs opposent, et, à l'instar d'autres acteurs de l'édition, réclament-elles une extension de la durée de protection des droits, et quant au domaine public, de mettre en place une taxation de sa réutilisation à des fins commerciales afin d'abonder un fonds de soutien à la création. C'est en tout cas l'objet de la proposition 3.2 (p. 10) du rapport *Création et Internet* remis par la mission Zelnik au ministère de la culture, en ce qui concerne les œuvres audiovisuelles du moins.

L'argument mis en avant par les éditeurs, au cours de la même audition, repose sur l'unification des répertoires, au nom d'une absence de lisibilité de l'offre. C'est dire à quel point sa formation reste problématique :

« L'autre problème que l'on a, c'est que sur les sites pirates, il y a aussi bien des œuvres du domaine public que des œuvres protégées. Et nous, c'est pareil : en tant qu'éditeurs graphiques, on imprime aussi bien des partitions de Bach, Beethoven, que des partitions de Mantovani ou Messiaen. Et pour l'internaute, il ne comprendrait pas pourquoi il y en a certaines qui sont gratuites et d'autres qui sont payantes. Voilà, c'est le deuxième sujet. L'un, c'est l'absence, un peu, de marché sur un marché payant, l'autre, c'est le partage des répertoires. Parce que c'est vrai qu'en variétés, l'ensemble du répertoire est quasiment protégé, tandis que nous, en graphique, on imprime de tout : aussi bien des partitions protégées que des partitions du domaine. » (Pierre Lemoine, audition de la CSDEM et de la CEMF par la mission Lecture, 19 décembre 2012, de 00 :42 :05 à 00 :44 :30)

Ainsi, si les éditeurs attendent une intervention de l'État pour garantir le fonctionnement de la filière, et surtout, la place qu'ils y occupent, il s'agit

10. <http://imslp.org/stats/numberofdownloads.txt>.

d'une forme de « régulation » qui ne se résume pas à une limitation des situations de déséquilibre, ou de veille au seul respect de la législation en vigueur. Toujours est-il qu'en l'état, l'existence de « plateformes légales » telles qu'il en existe dans les filières du livre, de la musique enregistrée ou du cinéma ne semble pas viable. Les caractéristiques financières des acteurs en présence expliquent probablement en grande partie cette situation. Si l'on examine en effet les comptes financiers de deux éditeurs familiaux, les éditions Lemoine (*cf.* tableau 4.1 ; source : Greffe du Tribunal de commerce de Paris) et les éditions Billaudot (*cf.* tableau 4.2 ; *Ibid.*), deux des principaux acteurs de l'édition dite « pédagogique », on observe une baisse significative et régulière des résultats sur les quatre dernières années, en dépit des politiques de rachat de catalogue qu'elles ont mis en œuvre.

Année	Chiffre d'affaires	Résultat net
2013	2 747 870	89 268
2012	3 037 250	51 097
2011	3 239 377	270 604
2010	3 544 040	578 663

TABLE 4.1 – Résultats des éditions Lemoine, en euros

Année	Chiffre d'affaires	Résultat net
2013	3 429 717	152 445
2012	3 538 841	381 576
2011	3 772 592	670 327
2010	3 692 895	626 350

TABLE 4.2 – Résultats des éditions Billaudot, en euros

5 La commercialisation des partitions : entre acteurs endogènes et exogènes

5.1 Une commercialisation singulière sous contrôle des acteurs de la filière

Sur le chaînon suivant également – c'est-à-dire à l'articulation entre édition et commercialisation – les spécificités de l'édition musicale graphique sont assez remarquables. Les points de vente de partitions sont en effet beaucoup plus exclusifs que ceux du livre classique, et leur décompte, sans que l'on prétende ici à l'exhaustivité, montre qu'il s'agit d'une branche d'activité très restreinte.

Les librairies traditionnelles ne commercialisent que très rarement des partitions ; lorsqu'elles le font, il s'agit le plus souvent de librairies implantées dans des zones de chalandise universitaire (les grandes librairies du quartier latin à Paris, par exemple). Les grandes surfaces spécialisées dans les biens culturels ne disposent généralement pas de rayon partitions : des trois acteurs du secteur (Fnac, Espaces culturels Leclerc et Cultura), seul le troisième a mis en place un rayon spécifique. La Fnac, qui occupe encore la première place en chiffre d'affaires¹¹ ne commercialise pas de partitions en magasin, mais uniquement sur sa plateforme d'intermédiation, selon le modèle « marketplace » d'Amazon. D'autre part, les plateformes de vente par correspondance sont souvent des librairies disposant d'un point de vente déjà ancien (*La Flûte de Pan* et *Di Arezzo* à Paris ; *Diam* à Coutances). Le Centre de documentation de la musique contemporaine recense ainsi 23 librairies musicales en France dont 12 à Paris¹² auxquelles il faudrait ajouter les vendeurs d'instruments de musique, qui, souvent, commercialisent également des partitions.

Plus ancré dans les pratiques des éditeurs de partition, le système de la location constitue une autre voie d'accès au répertoire musical. Existe en effet un circuit parallèle de location de partitions, notamment à destination des ensembles instrumentaux et vocaux (le « matériel d'orchestre »). À l'exception en effet de la partition (le « conducteur ») utilisée par le chef d'orchestre ou de chœur qui regroupe toutes les parties instrumentales, chaque « pupitre » utilise sa partition, ce qui représente un coût particulièrement élevé à l'achat. La location constitue donc un mode d'accès prisé par les orchestres, amateurs comme professionnels, et constitue également une part substantielle des revenus des éditeurs (voir figure 4.3¹³).

Or, l'activité de location n'est pas déléguée à un intermédiaire, ni aux librairies : elle est, dans la très grande majorité des cas prise en charge par les éditeurs eux-mêmes, ou d'autres éditeurs qui les représentent dans les pays où ils ne sont pas implantés, au prix parfois d'échanges réciproques. Il n'en reste pas moins que les coûts de location restent assez élevés, si bien que l'usage de photocopies, et, plus récemment, la préparation des partitions par les soins des musiciens eux-mêmes constitue une alternative qui ne manque pas d'inquiéter les acteurs de la filière éditoriale.

11. 53,2 % des parts de marché en 2013, suivie par les « Centres culturels Leclerc avec 25,7 % ». Source : Xerfi, *La distribution de livres*, avril 2014, p. 58.

12. <http://www.cdmc.asso.fr/fr/adresses/editeurs-distributeurs/librairie-musicale>. Il semble néanmoins que quelques librairies situées hors région parisienne aient été omises : manque par exemple la librairie *Allegro* à Lille, qui a remporté plusieurs marchés publics d'achat de partitions.

13. Source : KPMG, CSDEM et CEMF, *Baromètre de l'édition musicale 2010–2011*, p. 15.

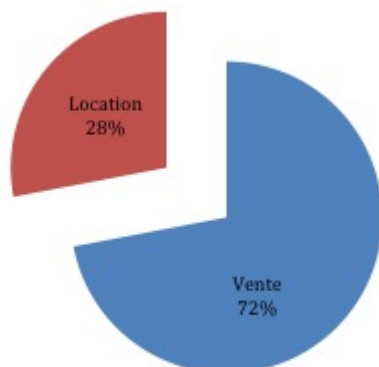


FIGURE 4.3 – Répartition du chiffre d'affaires pour l'exploitation des partitions

5.2 La « bourse aux partitions » : un type de commercialisation emprunté à la filière de l'édition scolaire

En dépit de son caractère fortement contraint et des modalités de protection mises en oeuvre par les acteurs de la chaîne du livre scolaire, son marché emprunte parfois des circuits parallèles et extérieurs. Le système des « bourses aux livres » administré par les fédérations de parents d'élèves offre en effet un espace où les prix s'écartent du prix unique, puisque les ouvrages sont commercialisés d'occasion, et parfois loués à l'année (Deceuninck, 2012 : 85). Il ne s'agit pas d'une activité illicite qui ferait l'objet d'une relative tolérance de la part des pouvoirs publics : la loi relative au prix du livre (dite loi Lang) autorise l'achat de livres neufs à prix libre par une association, à la faveur de ses seuls membres¹⁴. Dans la mesure où le coût d'achat est relativement élevé dans l'univers des outils pour la musique, on pourrait s'attendre à ce qu'un système similaire se soit développé. Il existe en effet un tel système, porté par les deux principales associations de parents d'élèves, la Fédération des usagers du spectacle enseigné (FUSE)¹⁵ et la Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique, danse et de théâtre

14. Loi n°81-766 du 10 août 1981 relative au prix du livre, version modifiée le 10 juillet 2014 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068716>. L'article 3 précise en effet que « le prix effectif de vente des livres scolaires peut être fixé librement dès lors que l'achat est effectué par une association facilitant l'acquisition de livres scolaires par ses membres ou, pour leurs besoins propres, excluant la revente, par l'État, une collectivité territoriale ou un établissement d'enseignement. »

15. Fédération des usagers du spectacle enseigné : <http://www.fuse.asso.fr>.

(Fnapec)¹⁶ mais qui ne semble concerner que le matériel d'occasion, si l'on en juge par les règlements publiés par les conservatoires où se tiennent les ventes et par les informations communiquées par les fédérations sur leurs sites web respectifs. C'est donc un système encadré localement — les règlements de conservatoires incluent souvent un article à ce sujet, prévoyant notamment les rabais accordés en fonction de l'état des partitions et des méthodes — mais non régulé par la législation.

L'accès au marché des partitions, tant du côté des auteurs, confrontés au filtre du petit nombre d'éditeurs, que des acheteurs, qui ne peuvent s'adresser qu'à un petit nombre de points de vente semble ainsi fortement limité par sa structure même.

II Un marché ?

Les lieux d'enseignement que sont les conservatoires et les distributeurs d'outils et de médias éducatifs sont-ils engagés dans une relation marchande ? En abordant ce terrain sous l'angle d'un processus d'industrialisation – étant bien entendu que celui-ci ne se réduit pas au seul phénomène de la marchandisation –, la question devrait permettre de préciser la nature des relations qui structurent (ou non) le monde de l'enseignement spécialisé de la musique. Qu'entendons-nous ici par relation marchande – ou marché ? Dans la mesure où il ne sera pas question des marchés au sens qu'on peut lui donner à propos des institutions financières, nous emploierons les deux termes comme quasi-synonymes, pour nous appuyer seulement sur ce qui apparaît comme le mécanisme fondamental d'un fonctionnement de marché, c'est-à-dire une « transaction » qui « fait dépendre le prix d'un bien de la rencontre entre l'offre et la demande de ce bien » (Weber, 2000 : 87).

Si la fixation d'un prix constitue ainsi le point d'aboutissement d'une telle relation, encore faut-il que les conditions d'une rencontre entre offre et demande soient réunies. En d'autres termes, notre terrain offre-t-il à l'observation des lieux où une telle rencontre pourrait s'effectuer ? S'ils existaient, ils pourraient tenir lieu d'*institutions*, selon le sens que donnent à ce concept les travaux relevant de l'école (française) de la régulation (voir par exemple Boyer, 2003), c'est-à-dire de « compromis » stabilisés résultant d'une phase de « conflit » entre acteurs, au cours duquel il s'est souvent avéré nécessaire qu'intervienne le « politique » pour construire l'« espace de délibération » qui

16. Fédération nationale des associations de parents d'élèves de conservatoires et écoles de musique, de danse et de théâtre : <http://www.fnapec.com>.

autorise la formulation d'un tel compromis. Cette conception de l'institution n'est guère éloignée de la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (voir par exemple de Terssac, 2003), qui s'intéresse également à la production de « règles » communes à des acteurs en conflit, par un processus de « négociation ». Si nous retenons ici plutôt le cadre conceptuel de la la théorie de la régulation, c'est parce qu'il accorde davantage de crédit à l'existence de formes stabilisées d'institutions.

Dans le cas du marché des biens éducatifs, le monde de l'enseignement général, en dépit des déséquilibres qu'il peut entretenir au profit de certains acteurs (voir notamment Deceuninck, 2012) présente un fonctionnement où l'institution joue un rôle de régulateur et de producteur de normes, d'une façon qui semble plus contraignante que ce que l'approche de Reynaud laisse entendre. Là où la théorie de la régulation sociale semble présupposer une force égale chez les différents acteurs en présence, en soutenant que prévaut « la négociation permanente du contrat social [sur] sa consécration solennelle »¹⁷, la théorie économique de la régulation permet de rendre compte d'éventuels déséquilibres entre les acteurs en présence.

1 Une offre disparate

Au-delà du cas des partitions et des méthodes publiées par les éditeurs, quelles sont les conditions de définition de l'offre ? Nous partirons d'un premier ensemble de constats, dont les chapitres précédents offrent un aperçu. Premièrement, l'offre d'outils spécifiquement orientés vers des usages pédagogiques apparaît peu structurée. Les « offreurs » relèvent de sphères différentes (édition de partitions et de méthodes, éditeurs de logiciels informatiques ou d'applications pour appareils mobiles, fabricants de matériels informatiques ou audionumériques, institutions musicales et éducatives) ; les terminologies varient selon les uns et les autres, ce qui ne favorise pas la construction d'une typologie claire des biens et des services proposés ; enfin, il n'existe pas à ce jour de plateforme de marché qui permettrait de mettre en relation offreurs et demandeurs et d'accéder, sinon à l'entièreté de l'offre, du moins à une partie significative. Deuxièmement, et symétriquement, la demande n'est pas vraiment moins morcelée : les acheteurs individuels ne cherchent pas pas nécessairement le même type d'outils selon qu'ils s'inscrivent dans une logique autodidactique ou qu'ils sont à la recherche de compléments et de supports à une formation reçue dans un cadre relevant de la « forme scolaire » ; ils accèdent au marché

17. J.-D. Reynaud, *Le conflit, la négociation et la règle*, Toulouse : Octarès, 1999, cité par de Terssac (2003).

par des canaux très différents (achats d'applications sur des « *app store* », accès à des services ou à une offre documentaire fournis par des plateformes, achat de biens éditorialisés vendus à l'unité). Il semble donc que nous n'ayons pas affaire à un *marché* au sens courant d'une confrontation entre une offre et une demande. Ce n'est pas tant qu'il y ait incapacité à établir des prix — puisqu'il s'agit d'un critère central dans les définitions courantes du terme — mais plutôt que n'existe pas ce point de rencontre entre les deux pendants d'un échange marchand. Peut-être en revanche la situation observable aujourd'hui se rapproche-t-elle davantage d'une conception weberienne du marché, puisqu'il semble qu'« une majorité de candidats à l'échange entrent en concurrence pour des chances d'échange » (Weber, 2003 [1971] : 410). Ces chances sont faibles, non seulement parce que les acteurs de la filière de l'édition musicale ne disposent que de ressources limitées ; d'autres sont mieux dotées et connaissent d'autres difficultés dans le développement de médias. C'est notamment le cas des opérateurs publics, dont l'entreprise de développement de médias pour l'enseignement s'est interrompue, ou a connu une trajectoire hésitante.

Si les outils à vocation pédagogique produits par les centres nationaux de création musicale ont vu leur développement arrêté, ce n'est certainement pas uniquement parce que l'existence même de ces centres a connu des aléas considérables. C'est aussi que l'articulation entre l'action pédagogique et la création — ou la « recherche musicale » — est loin d'être aussi naturelle que ce que les statuts de ces établissements semblent indiquer. Inventer et fabriquer en série des dispositifs d'initiation à la création musicale relève de choix différents en matière de pédagogie que la transmission de l'expérience du travail de composition. À cet égard, deux conceptions s'opposent assez nettement dans les interventions de deux directeurs de centres, lors d'une table-ronde de réflexion sur l'articulation entre pédagogie et création, organisée par le réseau des centres des principaux centres de création, Futurs Composés et l'Ariam :

« Thierry : La pédagogie, c'est presque “dans les gènes” du GMEA, puisque vraiment, on s'est presque fondés au départ là-dessus, sur une réflexion sur l'utilisation des outils de la musique électroacoustique au service de tous, et au service du “plusieurs” aussi ; c'est ce qui nous amenés du coup à concevoir — pour répondre à nos propres besoins dans un premier temps bien sûr — le Mélisson, qui est un synthétiseur à vocation pédagogique, qui a été conçu pour la pédagogie et l'éveil musical [...].

James : Pour Groupe de recherche appliquée en musique (Grame), on n'est pas un centre de formation. C'est vrai que la pédagogie fait partie de nos missions, sont inscrites dans nos chartes, mais ces missions, elles découlent du fait que nous sommes — enfin moi, je les considère ainsi — d'abord des centres de créa-

tion, des centres de recherche, et qu'on a une certaine effervescence musicale, créative, dans nos structures, et que là, par nécessité, déroule effectivement une mission pédagogique qui est tout à fait essentielle. [...] » (Table-ronde « Les technologies d'aujourd'hui au service de la pédagogie musicale », 19 janvier 2013)

Dans le premier cas, celui du GMEA, prime sur le reste une pédagogie d'« éveil musical » qui semble reprendre les attendus des politiques de « démocratie culturelle » telles qu'elles ont été mises en œuvre pendant les décennies 1970–1980 (Urfalino, 1996 ; Dubois, 1999). Dans le second, il ne s'agit plus d'« éveil », pas plus que de « formation », le terme fonctionnant ici comme repoussoir, mais d'une « mission pédagogique » qui découlerait directement de l'activité de création. L'ensemble des activités présentées ensuite par James confirme en effet la place centrale du créateur — en tant qu'auteur d'une œuvre originale — : accueil de compositeurs en résidence, travail de création autour d'une œuvre plastique singulière. Dans le second cas toujours, le travail de médiation est en outre délégué : ce sont des médiateurs et non les compositeurs qui sont présentés comme les principaux acteurs de l'action pédagogique.

Or c'est la seconde approche qui semble avoir pris le pas sur la première, au tournant des décennies 2000/2010, si l'on s'appuie sur l'observation des choix effectués par les centres de création (les CNCM mentionnés précédemment, mais aussi les établissements fers-de-lance de la politique de soutien à la création musicale) en matière de production d'outils éducatifs. Si le Mélisson constitue un cas particulier, dans la mesure où la production du dispositif a duré une quinzaine d'années¹⁸ et où l'équipe du centre travaille sur son export vers des outils numériques, les autres centres ont recentré leur activité de recherche et développement vers des logiciels plus complexes, et plutôt destinés aux créateurs déjà largement familiarisés avec l'informatique musicale. Grame s'est ainsi engagé, dans le cadre d'un programme ANR, dans le développement de l'« environnement FAUST »¹⁹, un langage de programmation destiné à faciliter l'interopérabilité entre des outils de synthèse sonore, et particulièrement orienté vers les développeurs de *patches* (cf chapitre précédent).

À cet égard, le cas de l'Ircam est probablement plus significatif encore. Alors que la suite de logiciels Musique Lab2 destinée en partie au moins à un public de débutants a vu son développement interrompu depuis la fin des années 2000, les logiciels de création pour des utilisateurs familiarisés avec des installations informatiques complexes font toujours l'objet d'une attention soutenue. Le projet pédagogique qui constitue aujourd'hui l'intervention la plus

18. Intervention de Thierry lors de la journée d'étude citée plus haut.

19. <http://faust.grame.fr/index.php/documentation/what-faust>.

visible hors champ des enseignements spécialisés de haut niveau s'appuie en outre désormais sur des logiciels développés par ailleurs, et non plus sur l'utilisation de *Musique Lab* comme c'était initialement le cas. C'est ce qu'indique en entretien l'une des coordonnatrices des « Ateliers de la création » conjointement mis en œuvre par le Centre Pompidou et l'Ircam :

« Quand on a commencé le projet, notre réalisateur en informatique musicale avait créé un *patch* sur Max, qui était un tout petit outil un peu ludique, etc. Mais on s'est rendu compte au fur et à mesure qu'en fait les élèves avaient beaucoup plus de facilité avec... le spectre du son... enfin, voir le spectre du son, déplacer les choses, les voir s'afficher dans le temps, etc. plutôt qu'avoir une petite boîte sur laquelle ils appuient sur des... ils avaient des petits boutons, ils déclenchaient des choses ; et ça, c'est moins intuitif pour eux. Ils sont plus habitués, je pense, parce qu'ils ont tous des ordinateurs... » (Entretien : Gaëlle, chargée de réalisation culturelle)

À notre question sur l'utilisation de *Musique Lab* dans le cadre de ce projet, Gaëlle signalait qu'un outil créé sur mesure avait été privilégié dans un premier temps ; mais s'agissant de manipulations élémentaires sur le son – l'essentiel du travail consistant à travailler à partir de représentations graphiques du son, ce sont des outils beaucoup plus simples, dont l'apport premier semble être de pouvoir travailler sur un sonagramme.

2 Artisanat ou industrie ?

Le cas des « *patches* » produits ponctuellement et localement par des musiciens-développeurs ou celui des enseignants producteurs de leurs propres ressources invitent à remettre fortement en cause le caractère industriel de la production d'outils et de médias, et surtout, à aborder ce secteur de façon prudente, en opérant des distinctions entre les différents types de production. Même s'ils relèvent des mêmes objectifs pédagogiques, l'édition de logiciels de type « *exerciceur* » destinés à une large diffusion n'entretient que peu de rapports avec la conception d'une série d'exercices préparée par un enseignant pour sa classe. Chacun relève d'une logique propre, que l'on pourrait qualifier d'industrielle dans le premier cas, et d'artisanale dans le second. Ici en effet, l'auteur assure lui-même l'essentiel du travail de conception, de production et de distribution ; il est propriétaire de son outil de production, cet aspect du travail étant réalisé le plus souvent à domicile, et du moins sur un ordinateur personnel, et souvent médiatisé sur un site personnel, et souvent même sur un blog, c'est-à-dire un type de média destiné, à l'origine du moins, à l'expression d'une individualité. La production d'un tel média rassemble ainsi les caractéristiques d'un travail artisanal, si l'on entend par là un état pré-industriel, ou du

moins qui ne relève d'aucune des principales caractéristiques d'une organisation industrielle (Aron, 1962 : 97–100).

C'est justement l'opposition entre des formes différentes de production, l'une relevant *a priori* de l'artisanat, l'autre de formes industrialisées qui nous semble mériter ici discussion. En quoi ces deux logiques s'opposent-elles ? Bernard Miège (1984) signalait, dans un texte fondateur le risque de confusion qu'il pouvait y avoir à entretenir une opposition trop systématique entre un travail « artisanal » ou « pré-industriel » et un circuit de production et de distribution qui serait le seul à connaître des caractéristiques industrielles. La phase du travail créateur peut en effet connaître des éléments propres au processus industriel, parce que des travailleurs « non culturels » participent de fait au processus créatif (Becker, 1982), mais aussi parce que la création peut résulter en partie d'une rationalisation (partielle) et d'une technologisation du travail. Rationalisation, parce que la création peut faire l'objet d'une organisation planifiée du travail, et d'une division des tâches entre différents acteurs. Rationalisation également parce que le travail créateur tend à être encadré par l'intervention de managers, d'une façon plus nette dans certains modèles socioéconomiques que dans d'autres. Technologisation parce que la présence d'outils technologiques au cœur du processus créatif est désormais très sensible, et ce, même dans les filières qui semblaient y être les plus rétives. Dans le cas particulier de la création musicale, au-delà du cas des processus compositionnels fondés sur l'utilisation d'outils informatiques (Risset, 1998), les logiciels d'aide à la création (MAO) et de notation constituent les indices d'une technologisation plus avancée. Nous ne nous attarderons cependant pas sur le cas du travail créateur, pour mieux nous pencher sur celui du travail éducatif — même si les deux restent intimement liés.

Comment donc appréhender le travail de conception, de production et de distribution des outils éducatifs ? Dans un premier temps, les phases de production et de distribution pourraient paraître industrialisées, comme elles le sont dans l'ensemble des industries culturelles (et pour une large partie des industries éducatives). Concernant l'édition de livres, pour n'en prendre qu'un exemple, les phases de production et de commercialisation sont caractérisées par une forte division du travail, qu'elle prenne la forme de relations entre un éditeur et des sous-traitants, ou au contraire, d'une intégration des fonctions au sein d'un grand groupe (Rouet, 2013). Or, la situation est assez différente dans le cas des outils et médias pour l'enseignement musical.

Revenons au cas des « *patches* », dont nous avons vu qu'ils constituaient un élément central de l'utilisation du numérique chez certains enseignants (voir chapitre 3). Si l'outil de production, en l'occurrence le langage de program-

mation visuelle (Max/MSP ou Pure Data dans les exemples mentionnés par les enseignants de notre terrain) possède bien les principales caractéristiques d'un outil industriel au sens courant du terme, l'élément conçu et développé par l'enseignant (qui s'inscrit dans une intention éducative) l'est d'une façon beaucoup plus artisanale : à partir d'un outil informatique personnel, sans que d'autres acteurs (hormis la communauté des contributeurs au langage de programmation lui-même) interviennent de façon significative dans le processus, et surtout, sans qu'il n'y ait de distribution à proprement parler. Lorsqu'il y a publicisation du travail effectué par l'enseignant-développeur, elle s'effectue sur une plateforme spécifique (une « forge »), et dans le cadre d'une relation non marchande. Ainsi, l'un de ces enseignants présente-t-il son travail sous l'angle du « bricolage », de la création d'un outil éducatif qui n'utilise pas les interfaces et les outils produits par les principaux éditeurs de plateformes audionumériques (sur l'utilisation desquelles nous l'interrogeons justement), mais d'une construction personnelle.

« Romain : C'est toujours pareil : c'est Pure Data, c'est une implantation un peu bricolée... »

Moi : que vous avez bricolé vous-même ?

Romain : Là, c'est un truc qui existait, mais qui n'existe plus, mais je l'ai récupéré juste avant que ça [disparaisse]... sur Android, ça existe. Mais c'est vrai que c'est que c'est au stade du bricolage, tout ça. » (Entretien : Romain, professeur responsable d'un atelier d'instruments numériques)

Plus même qu'un outil conçu de façon artisanale, l'utilisation qui en est faite dans le temps de la relation pédagogique présente elle-même de l'improvisation : « Je suis pas dans un travail de composition, ou de construction avec eux : je suis plus dans un travail d'improvisation directe », explique Romain (*Ibid.*) pour se démarquer des pratiques musicales fondées sur la transmission de pratiques professionnelles. Des « bricolages » artisanaux relèvent aussi la fabrication de dispositifs sur mesure, comme le pratiquent les enseignants d'un autre atelier de musique informatique :

« Pour l'instant, il y a peu d'investissement : c'est matériel personnel, mais moi, j'ai dans l'idée d'aider à équiper l'atelier avec différents outils ; on est en train d'y réfléchir ; soit des petits contrôleurs MIDI, éventuellement... mais ce que j'aimerais bien, c'est des petits outils — j'ai déjà vu ça au Cefedem entre autres — sans fil, des choses plus simples pour les petits, genre bouton-poussoir, etc. On est en train de regarder ça, avec [la société] interface-Z par exemple, pour essayer de bricoler [...] des capteurs à souder soi-même ; l'intérêt, c'est que comme c'est vendu en kit, c'est pas cher [...]. Après, on se disait : peut-être des joysticks aussi d'occasion, des joysticks usb, en mettre plusieurs et préparer

des patchs pour ces joysticks-là [...], la Wiimote aussi, [mais] ça paraissait plus compliqué. Donc pour l'instant : c'est un peu bricolage [...]. » (Entretien : Thomas, dir. de conservatoire)

L'assemblage de produits fabriqués en série et empruntés au monde du jeu vidéo (Wiimote et autres *joysticks*) n'est pas seulement un succédané de matériels audionumériques, lorsque le budget de l'établissement ne permet pas d'accéder à ce genre d'outil. Il constitue aussi un premier pas vers une forme de rationalisation, fondée sur la récupération d'éléments d'usage courant et sur leur compatibilité avec des logiciels spécialisés.

Sur le plan de la conception également, les situations observées pourraient être placées sur un continuum allant d'un modèle artisanal à des formes beaucoup plus industrialisées du travail enseignant. Du côté de l'artisanat peuvent être situées les manières de faire les plus ancrées dans les pratiques enseignantes : préparer des séquences de cours, concevoir des exercices de formation musicale ou des commentaires analytiques d'œuvres musicales ne témoigne *a priori* d'aucun investissement des outils et des méthodes relevant d'une forme de rationalisation ou de standardisation. En revanche, lorsque le travail enseignant consiste à concevoir des médias, notamment dans le cadre d'une relation pédagogique à distance, l'utilisation de dispositifs similaires à ceux qu'E. Souchier et Y. Jeanneret analysent comme des « architextes » (Souchier *et al.*, 2003) nous semble marquer un basculement. Vers une première forme de rationalisation d'une part, puisque les enseignants s'appuient alors sur d'outils qui séparent le travail de conception à proprement parler de celui de mise en média, et vers une certaine standardisation d'autre part, puisque des formats communs s'imposent ainsi à des auteurs différents. Plusieurs médias informatisés nous semblent s'inscrire dans une telle logique, depuis les blogs d'enseignants publiés sur des plateformes de publication pré-formatées (blogger.com, wordpress.com, over-blog.com, pour n'en citer que quelques-uns) jusqu'au cas plus intéressant des guides d'écoute multimédia publiés par la Cité de la musique.

Ces derniers constituent en effet un cas remarquable de dispositif produit par un assemblage d'objets différents, et d'une relation partenariale originale entre des acteurs d'origines différentes (la Cité de la musique, un entrepreneur prestataire, des musicologues responsables de l'analyse musicologique à proprement parler, et un acteur « manquant », le titulaire des droits de représentation). Il se démarque des deux autres projets concurrents qui nous ont été signalés (iAnalyse et Musique Lab2, initialement dénommée Musique Lab Annotation), qui laissent une plus grande initiative à l'enseignant, puisque c'est ce dernier qui prépare sa propre analyse musicologique à une partition éditée

préalablement, et à un enregistrement sonore qu'il doit synchroniser avec la partition. Il s'agit en revanche ici d'un outil fourni « clef en main » aux enseignants qui souhaiteraient l'exploiter dans un cadre pédagogique, et construit à partir d'un matériau préexistant. Pour certains guides en effet — lorsque des captations de concert ont été réalisées par la Cité de la musique et que les ayants droit en ont autorisé l'exploitation — la piste sonore existe déjà, sans qu'il soit nécessaire d'utiliser le catalogue des éditeurs phonographiques. Lorsque tel n'est pas le cas, il est en revanche nécessaire d'acquérir une piste sonore correspondant à produit spécifique. Dans le cas des répertoires classiques, il s'agit alors d'une interprétation précise, les autres ne pouvant être synchronisée avec le déroulement de la partition de la pièce analysée. C'est ici qu'un problème majeur se pose à l'enseignant, puisque l'achat d'une piste n'inclut que des droits d'écoute individuelle et non de représentation publique, si bien que son utilisation dans un cadre pédagogique s'en trouve compromise. C'est probablement l'une des raisons qui expliquent que le dispositif soit présenté — à l'instar, d'ailleurs, d'une grande partie des ressources accessibles sur le portail de la médiathèque — comme destiné avant tout aux « mélomanes » plus qu'aux enseignants et aux apprenants dont la démarche s'inscrirait dans un cadre scolaire.

Toujours est-il que l'on a affaire à un canevas commun à tous les « guides d'écoutes » publiés par la Cité de la musique, dont on retrouve par ailleurs, chez les deux autres éditeurs, les principales caractéristiques (synchronisation entre partition et lecture de la piste sonore, affichage des commentaires en contexte), mais aussi sur des produits plus récents et distribués sur un tout autre marché : une application pour tablettes, Weezic repose également sur le principe de la synchronisation entre partition et piste sonore. C'est donc une double forme de standardisation que l'on observe ici : celle qui conduit l'éditeur à concevoir des produits édités sur un modèle strictement identique, quel que soit d'ailleurs le répertoire musical analysé (musique « classique », jazz, musiques du monde), mais aussi celle qui en rend l'utilisation particulièrement contrainte. Il faudrait cependant nuancer ce constat : ce sont justement les spécificités de chaque répertoire qui ont conduit plusieurs éditeurs concurrents à en concevoir des déclinaisons différenciées. Ainsi, Pierre Couprie, l'un des enseignants-développeurs rencontrés en entretien, a-t-il répondu à une commande d'une université britannique qui souhaitait disposer, sur le modèle de son premier outil, iAnalyse, d'un outil de visualisation pour les répertoires électroacoustiques, pour lesquels l'usage d'une partition n'est pas habituel, et où il fallait donc inventer un autre mode de représentation graphique. L'INA est également à l'origine d'un ou-

til d'analyse développé avec le soutien du ministère de l'Éducation nationale, l'Acousmographe²⁰.

Revenons au cas des « guides d'écoute » de la Cité de la musique. Leur conception repose sur l'utilisation d'un logiciel spécifique, MetaScore, dont la réalisation a été confiée à un prestataire, à partir d'un cahier des charges rédigé par la Cité de la musique (Bourneuf & Serra, 2008). Le caractère restreint du milieu de l'édition d'outils numériques explique certainement en partie le fait que la plupart des outils en présence possèdent des caractéristiques très proches. C'est en effet le même ingénieur, concepteur de « produits multimédia interactifs »²¹ qui est à l'origine d'une grande part des outils mentionnés ici (et dans le chapitre précédent), sur une période d'une dizaine d'années (de 1987, date de lancement d'un programme de recherche pour la conception d'un didacticiel de solfège, *Le Musicologue* à la fin des années 1990, date de lancement des *Portraits polychromes*, et de mise à jour de plusieurs outils (GRM Tools, Acousmographe dont le développement se poursuit encore).

Peu importe en l'occurrence que ces différents outils soient le produit d'une même personne ; en revanche, les éléments recueillis lors de l'entretien réalisé avec Christophe, l'un de ces développeurs, comme la documentation recueillie autour des différents projets témoignent du caractère clos de ce milieu : c'est effectivement un ensemble particulièrement limité de personnes qui ont contribué au développement de ces outils. S'arrêter sur un tel constat resterait cependant peu satisfaisant. D'une part, il ne faudrait pas négliger les effets de inhérents à la conduite des entretiens ethnographiques (Beaud, 1996), qui peuvent conduire à taire ou à simplement ignorer certains domaines et certains acteurs du monde social étudié. D'autre part, on s'aperçoit aisément que même si la carrière des acteurs en question a pu se dérouler en grande partie dans une sphère indépendante des grands établissements relevant du ministère de la Culture (dans des sociétés de sous-traitance par exemple), tous ont été proches de l'un des centres de création, et tout particulièrement de l'Ircam et de l'INA-GRM. Les trajectoires de la plupart de ces musiciens développeurs les font en effet souvent passer de l'un à l'autre, ce qui devrait d'ailleurs conduire à relativiser l'opposition qui a longtemps marqué les deux approches des relations entre création musicale et technologie portées par ces deux institutions, et dont les propos de certains acteurs témoignent aujourd'hui encore. Au cours d'un entretien avec Antoine, membre du Groupe de recherches musicales de l'INA, nous commettons un lapsus en évoquant l'Ircam au lieu de l'INA ; la confusion est soulignée par Antoine sur un mode humoristique

20. http://creamus.inagrm.com/co/Ressources_Acousmographe.html.

21. C'est ainsi que son CV présente son activité principale.

« Moi : Comment ça se passait vis-à-vis des droits ? Ces vidéos sont la propriété de l'Ircam... ? »

Antoine : Alors... [*Feignant l'indignation*]

Moi : De l'INA, pardon ! [*rires*]

Antoine : [*rires*]

Moi : C'est la gaffe, pardon... » (Entretien : Antoine, développeur d'une fresque multimédia, INA-GRM)

Que conclure donc de cette proximité intentionnelle et formelle entre logiciels ? S'il y a bien une forme de standardisation de la conception d'un type d'outil, elle est plutôt, nous semble-t-il, à mettre sur le compte des caractéristiques du milieu, où les rencontres entre concepteurs sont relativement fréquentes, plus que d'une volonté de répondre à une demande bien identifiée.

Deux autres critères permettant d'identifier l'existence d'un procès d'industrialisation seront ensuite abordés simultanément, parce que sur le terrain qui est le nôtre, leur pertinence nous semble secondaire, en dépit de leur importance dans la théorie des industries culturelles. Il s'agit de la *reproductibilité* et de la *technologisation*. Le second critère semble s'appliquer ici pleinement, puisqu'à presque tous les niveaux, l'appareillage numérique est présent. Le cas de la reproductibilité soulève en revanche plusieurs problèmes.

Pour éviter un effet de liste et afin de les situer d'emblée par contraste avec le monde de l'enseignement général, on s'appuiera ici sur la typologie établie par Pierre Mœglin (2005b : 72) en l'associant aux différents secteurs des industries éducatives représentés dans l'univers musical (Mœglin, 2010) (voir tableau 4.4).

Rappelons que la distinction entre outils et médias repose ici principalement sur la distinction entre des produits industrialisés et d'autres qui possèdent (encore) des caractéristiques artisanales. Ainsi, les outils mentionnés — qui correspondent aux matériels électroniques et informatiques mis en œuvre dans des situations très diverses — sont des « outils de type 2 », susceptibles d'être « reproduits » et dénués de « contenus » médiatiques (Mœglin, 2005b : 72). De cette catégorie relèvent, dans le monde scolaire, les instruments de l'écriture (tableaux noirs, plumes d'acier et autres stylos) et les supports d'enregistrement et de diffusion (magnétoscopes, ordinateurs) (*Ibid.*). Les « médias » présentés ici relèvent quant à eux des « outils de type 3 » ou de « type 4 », selon les cas, c'est-à-dire d'outils dotés d'un « contenu » et reproductibles, pour le type 4, ou non reproductibles, pour le type 3. Précisons d'emblée que reproductibilité n'implique pas nécessairement commercialisation : bien des médias aisément reproductibles ne sont pas distribués dans le cadre d'une relation marchande, et ne sont parfois pas même distribués. Le cas des matériels

Types	Catégories	Types	Exemples de marques ou de produits/services
Outils	Matériels	Ordinateurs	<i>Apple</i>
		Appareils mobiles	<i>Sony</i>
		Studios de création & production	
Médias	Informatique pédagogique	Didacticiels	<i>Crescendo</i>
		Logiciels de coaching	<i>VoceVista</i>
		Logiciels de création & production	
	Enseignement à distance	Plate-formes de cours en ligne	<i>jejouedupiano.com</i>
		MOOC	<i>Berklee College of Music</i>
	Édition musicale	Répertoire pédagogique Manuels et méthodes	<i>Éditions Lemoine</i>
	Logiciels de création et de production musicale	Stations audionumériques	<i>Cubase</i>
	Produits pour l'éducation non-formelle	Applications pour smartphones	<i>Weezic</i>
Univers ludo-éducatif		<i>Smule</i>	

FIGURE 4.4 – Outils et médias pour l'enseignement musical : exemples

pédagogiques autoproduits en offre un exemple : lorsqu'un enseignant produit des « ressources » à l'attention d'une classe, elles ne sont que rarement mises sur le marché, et peuvent tout à fait ne pas circuler au-delà du groupe pour lequel elles ont été produites.

3 Entre échange marchand et échange non-marchand

Lorsque l'on recherche les traces d'un processus d'industrialisation au travers des formes de rationalisation, et, dans une moindre mesure, de standardisation, il n'y a qu'un pas à franchir pour que la question de la rentabilité des produits et des services soit posée. En d'autres termes, l'industrialisation de l'éducation, comme celle de la culture, est souvent associée à la question de la marchandisation. Il n'y a cependant aucune équivalence entre les deux, comme l'ont montré depuis longtemps plusieurs travaux sur les industries culturelles. Il convient ainsi de distinguer les acteurs qui relèvent de la « petite production marchande » de ceux qui s'inscrivent dans des logiques industrielles (Huet *et al.*, 1984). Aussi n'est-ce pas parce qu'à certains égards, la production d'outils et de médias éducatifs se signale par des méthodes et des moyens industriels qu'elle s'inscrit d'emblée dans un cadre marchand. Dans un certain nombre de cas en effet, le travail se trouve réparti entre des acteurs aux fonctions précises, ce qui témoigne d'une forme de division du travail, tandis que le produit final

résulte de l'application de normes assez rigoureuses, ces deux caractéristiques relevant à notre sens de la rationalisation.

Le cas des banques de « ressources », et plus particulièrement de partitions, qui constituent, nous l'avons dit, le socle des supports éducatifs dans le cas de l'enseignement musical est à cet égard éclairant. Nous prendrons ici l'exemple d'une banque de partitions qui a connu un essor remarquable pendant le temps de nos observations. Il s'agit en l'occurrence de l'*International Music Score Library Project – Petrucci Music Library*²² (désormais IMSLP), un répertoire de partitions auto-éditées ou scannées — généralement avec soin — par des contributeurs, parfois récupérées depuis un projet institutionnel de numérisation (c'est par exemple le cas du corpus de la *Digitale Mozart Edition* co-éditée par le Mozarteum de Salzburg et le Packard Humanities Institute). Le site, fondé par un étudiant musicien et juriste canadien, prend modèle sur l'encyclopédie *Wikipedia*, et en reprend notamment l'outil « collaboratif » *Wiki*, qui permet aux contributeurs d'ajouter eux-mêmes des partitions et d'éditer les métadonnées, ces dernières permettant à leur tour de mener des recherches précises sur la base de données. À l'exception des liens vers des sites de vente en ligne (en particulier Amazon), l'ensemble des partitions déposées sont téléchargeables gratuitement, et la page de présentation du site revendique cette dimension non marchande :

« We at the IMSLP believe that music should be something that is easily accessible for everyone. To this end, we have created the IMSLP in order to provide music scores free of charge to anyone who has internet access. IMSLP will always be freely accessible. »²³

Dans les propos du fondateur du site recueillis par la presse²⁴, il semble tout à fait clair qu'aucun bénéfice n'est recherché. Les coûts de fonctionnement du service semblent (sans que nous ayons pu le vérifier) assurés par des dons, et par un partenariat avec des services externes, l'achat d'une partition sur Amazon depuis un lien du site entraînant en effet une commission de 10 %²⁵. C'est donc une logique de partage qui prévaut ici, au sens que lui attribuent notamment les tenants de l'« utopie numérique » (Turner, 2012).

22. <http://imslp.org>.

23. « L'IMSLP considère que la musique devrait être aisément accessible à tous. L'IMSLP a donc été créée pour mettre à disposition de tous les internautes des partitions musicales gratuites. L'accès à l'IMSLP sera *toujours* gratuit. » (<http://imslp.org/wiki/IMSLP:Goals>).

24. Voir notamment D.J. Wakin, « Free Trove of Music Scores on Web Hits Sensitive Copyright Note », *The New York Times*, 22 février 2011 : <http://www.nytimes.com/2011/02/22/arts/music/22music-imslp.html>.

25. http://imslp.org/wiki/IMSLP:Site_support.

Ces modalités de fonctionnement ne doivent cependant pas laisser entendre que l'initiative a été accueillie favorablement par le monde musical. Si les interprètes y trouvent largement leur compte, les éditeurs sont bien évidemment beaucoup plus rétifs à voir se développer un tel répertoire. Le nombre de partitions disponible a en effet atteint un niveau que ne peut égaler aucun catalogue d'éditeur (300 000 partitions pour quelque 86 000 œuvres fin 2014), mais le fonctionnement de la base de données permet, en outre, d'effectuer des recherches beaucoup plus fines que sur la plupart des sites marchands. Surtout, et conformément à l'objectif de rendre accessible le plus grand nombre d'œuvres musicales possible, le fondateur du site a choisi de s'implanter dans l'un des pays pour lesquels le passage des œuvres dans le « domaine public » est le plus rapide, soit 50 ans après le décès de l'auteur. La situation est en effet bien différente en France, où il faut compter *a minima* 70 ans, ou aux États-Unis, où le calcul varie selon la date de publication de l'œuvre, mais où une œuvre ne peut accéder au domaine public avant 75 ans. Une part non négligeable de partitions qui ne pourraient être légalement distribuées sans l'accord des ayants droit dans ces deux derniers pays sont ainsi sur IMSLP, ce qui n'a pas manqué de susciter de vives réactions de la part de plusieurs sociétés de gestion des droits. Le site a dû en effet interrompre ses activités à plusieurs reprises (*cf.* article cité ci-dessus), suite à différentes actions en justice menées par des éditeurs et des sociétés d'éditeurs, et mettre en œuvre plusieurs pare-feux, qui tendent à reporter la responsabilité du respect ou du non-respect de la législation en vigueur sur l'utilisateur des partitions. Outre une campagne de signalement menée par les contributeurs du projet destinée à supprimer les fichiers qui transgressaient manifestement le cadre législatif, un bandeau d'avertissement (« *disclaimer* ») s'affiche à chaque téléchargement, ainsi que sur les pages du site concernant des compositeurs vraisemblablement protégés par les législations européennes et américaines (*cf.* figure 4.5). Ultime précaution prise par le fondateur : comme indiqué sur l'une des pages de présentation du site, après l'une des campagnes les plus menaçantes à l'encontre de son portail, une entité juridique autonome a été créée pour en assumer la responsabilité légale, or, celle-ci est domiciliée dans l'État du Delaware, dont la fiscalité avantageuse et la discrétion sont bien connues.

Nous n'irons pas ici plus avant dans l'analyse des tactiques défensives mises en œuvre par ces acteurs, qui contournent ce que d'autres auteurs considèrent comme une stratégie de cloisonnement et de renforcement des rentes liées à la possession d'un catalogue de droits. En revanche, le positionnement non-marchand du site nous semble marquer une opposition assez nette avec d'autres acteurs du même secteur. Pourtant, et en dépit du petit nombre d'acteurs activement impliqués dans la gestion du site, celui-ci conjugue bien les

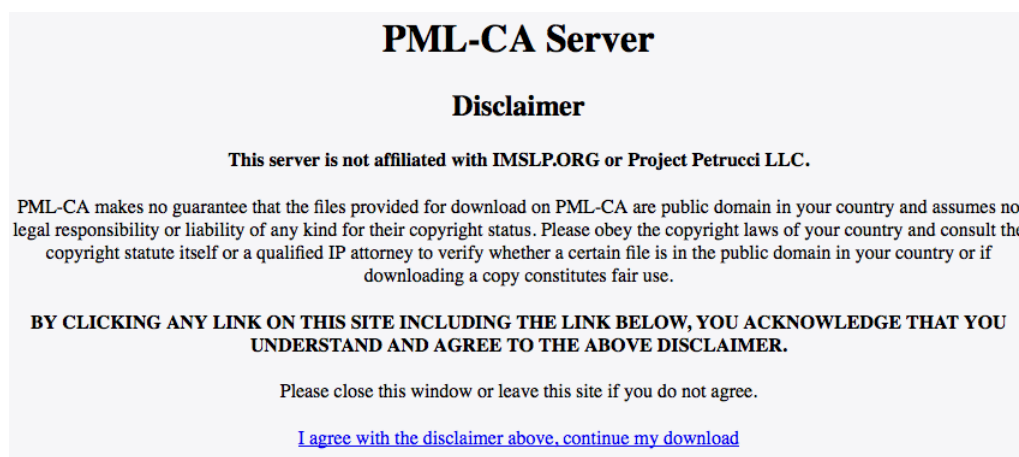


FIGURE 4.5 – IMSLP : avertissement légal

principales caractéristiques d'un fonctionnement industriel : le travail est divisé (aux uns la gestion de la reprographie, d'autres complètent les métadonnées qui permettent de décrire finement le répertoire, d'autres encore assurent un hébergement décentralisé du site en fournissant des serveurs « miroirs ») ; le jeu d'opposition entre des acteurs concurrents a conduit à adopter des formes juridiques et des stratégies propres aux entreprises ; enfin, la recherche de l'efficacité a conduit à nouer des partenariats avec d'autres acteurs, marchands cette fois.

4 Stratégies des acteurs, entre coup d'essai et préservation des rentes

La diversité des acteurs en présence, la réticence de la plupart d'entre eux à communiquer sur leurs stratégies et même, plus généralement, leur perception du monde éducatif rendent difficile l'établissement de constantes dans ce que l'on appellerait ailleurs une filière. Sur ce plan en tout cas, et avant d'en venir à celui de la structuration du monde de l'enseignement musical sous l'angle de la professionnalisation des enseignants, la situation nous semble être assez différente de celle du livre, et en particulier du livre scolaire. Elle se rapproche en revanche, nous le verrons, de certains fonctionnements classiques au sein de l'industrie musicale (fonction centrale du pôle éditorial, logique du tube et du catalogue). On s'appuiera ici sur quelques cas qui attestent à la fois du souci de conserver des sources de revenus dans un contexte où elles paraissent remises en cause (stratégie de rente), et, chez de nouveaux entrants, de prendre

position dans un secteur économique où ils espèrent tirer parti de leur maîtrise technologique (coups d'essai).

4.1 La rente et le catalogue

Dans l'industrie musicale, filière particulièrement exposée à l'incertitude, l'une des stratégies déployées depuis longtemps par les acteurs consiste à exploiter un catalogue d'œuvres en s'en réservant l'usage, où du moins, en contrôlant strictement l'accès d'éventuels intermédiaires au répertoire ainsi constitué (Huet *et al.*, 1984 : 87–108).

L'édition de médias éducatifs est d'autant plus proche de ce modèle que les éditeurs de partitions en sont les producteurs les plus légitimes — dans le monde de l'enseignement spécialisé de la musique — et les plus visibles. Les éditeurs graphiques disposent d'un ensemble d'outils permettant de conserver le contrôle de leur catalogue, et restreignant, par conséquent, l'usage qui pourrait en être fait par des acteurs exogènes, mais aussi par les musiciens. L'édition numérique de partitions a suscité des craintes et des réactions semblables à celles que connaît la production musicale face au problème du « piratage » d'enregistrements sonores ; elle est cependant bien antérieure au tournant numérique, et plusieurs des jeux d'acteurs observables répondent aux mêmes logiques que celles qui ont accompagné l'essor des photocopies, si bien que nous partirons du modèle de régulation mis en œuvre à ce sujet, qui diffère de celui en vigueur dans les établissements scolaires et supérieurs.

Les éditions Lemoine : entre rentes et acquisition de catalogues

Les Éditions Henry Lemoine occupent une place éminente dans la filière de l'édition musicale « classique » en France. Il s'agit en effet de l'une des maisons les plus anciennes encore en activité : fondée en 1772 par un ancêtre de l'actuel président-directeur général, elle mène d'abord une activité classique de libraire-éditeur avant de devenir l'un des éditeurs phares de séries pédagogiques et de manuels d'orchestration et de théorie au XIX^e siècle, et de développer des techniques d'impression qui permettront de commercialiser pour un coût limité des séries d'œuvres pianistiques. Figurent ainsi à son catalogue, aujourd'hui encore, un best-seller de l'enseignement du solfège, *Le Solfège des solfèges*, de Danhauser et Lavignac (1881-1911), de la théorie de la musique avec l'ouvrage éponyme de Danhauser (1872), aux côtés des œuvres de compositeurs du tournant du XX^e siècle (Franck) et plus contemporains (Tristan Murail, né en 1947 ; Bruno Mantovani, né en 1974). Son activité d'édition musicale (au sens où elle agit contractuellement avec des compositeurs pour assurer la diffusion) est

moins connue que son activité d'édition graphique²⁶, plus particulièrement d'édition de méthodes de formation musicale ou d'instrument.

Le secteur « pédagogie » de la maison constitue d'ailleurs une part importante de son chiffre d'affaire. Nous ne disposons pas ici de la répartition exacte entre l'édition « pédagogique » et le reste à l'heure actuelle ; sans doute l'entreprise serait-elle d'ailleurs vaine, dans la mesure où la majeure partie du catalogue peut être considéré comme étant à usage pédagogique.

Pendant la dernière décennie, la stratégie de concentration horizontale mise en œuvre par Pierre Lemoine a ainsi consisté à élargir son catalogue de manuels et de répertoires pédagogiques : ont été acquises les éditions Van de Velde, qui se sont spécialisées dans ce domaine dès leur fondation en 1899, les Éditions Combre, elles aussi constituées autour d'un riche catalogue de méthodes pédagogiques, de même que les éditions Delrieu et Jobert. Plus récemment, et après avoir cherché à commercialiser des supports pédagogiques sur CD-Roms, la maison s'est également engagée dans le développement de services en ligne et d'applications pour tablettes, qui ne sont pas encore disponibles²⁷.

Contrairement à ce que l'appellation « maison familiale » peut laisser entendre, les éditions Lemoine ont adopté des stratégies que l'on observe par ailleurs sur l'ensemble du secteur des industries de la culture, de l'information et de la communication (au moins dans le cadre du « paradigme de la convergence » (Bouquillion, Miège et Mœglin, 2013 : 38 sq.) : non seulement les cas de concentration horizontale signalés plus haut, mais aussi des tentatives, plus ou moins abouties, d'intégration verticale. En 2000, la maison fonde un label discographique, Æon, afin de commercialiser des enregistrements des auteurs dont elle gère les droits. Le label devient autonome quelques années plus tard, avant d'être intégrée à la société d'édition Outhere (belge). En outre, une société de production, HL Prod est créée dans le courant des années 2000.

4.2 Un contrôle strict du droit de reproduction

Qu'on l'analyse en termes de « réactions défensives » fondées sur un « triple volet informatif, technique et juridique » comme peuvent le faire les économistes de la propriété intellectuelle (Benhamou & Farchy, 2007 : 60), ou sous l'angle d'un « dispositif » au sens de Michel Foucault comme le fait Vincent Bullich (2008), le cadre législatif et juridique du droit d'auteur offre un ensemble de ressources construites et mobilisées par les acteurs de l'édition gra-

phique, qui constituent un déterminant essentiel tant de la conception de médias numériques que de l'usage des outils existants.

C'est le concept de dispositif qui nous semble ici le plus éclairant, au moins dans l'une des définitions qu'en donne Foucault (2001a : 299), où figurent les éléments hétérogènes qui contribuent à l'existence du dispositif, et où est en outre introduite la notion d'« urgence » :

« Ce que j'essaie de repérer sous ce nom c'est [...] un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropique ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...]. Par dispositif, j'entends, une sorte — disons — de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante [...] J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, soit pour les stabiliser, les utiliser. »

Face aux des discours alarmistes sur le « photocopillage » et le « piratage », voire de la « piraterie » qui caractériserait l'échange illégal de fichiers numériques, un ensemble de mesures ont en effet été prises, bien au-delà du cercle de l'enseignement spécialisé. Des rapports produits par les SPRD et par les fédérations professionnelles des filières du livre, de la musique et de l'audiovisuel prédisent en effet la fin prochaine de leur industrie sous la menace du piratage, et militent en faveur de mesures, à la fois techniques et juridiques, de protection ou de renforcement des droits exclusifs (voir notamment, pour la filière de la musique enregistrée, Bullich, 2008 : 398 *sq.* ; pour l'audiovisuel, Mattelart, 2011). Si les débats liés à l'usage de la photocopie peuvent paraître bien anciens eu égard aux enjeux de la copie de fichiers numériques, l'usage des photocopies reste, aujourd'hui encore, un sujet brûlant dans les conservatoires. En 2010, un ancien directeur de conservatoire, particulièrement engagé dans les réflexions conduites depuis les années 1980 sur la pédagogie musicale, souligne ainsi le fait que

« la photocopie est devenue un auxiliaire pédagogique absolument indispensable : la progression de l'enseignement, la synthétisation de thèmes passent par la photocopie d'extraits relativement larges. Ce type de travail est devenu aujourd'hui un mode de connaissance auquel on ne peut pas échapper : on ob-

serve donc un développement de la photocopie dans ces établissements mais aussi dans des officines spécialisées. » (Sprogis, 2010 : 134)

Outil pédagogique donc, la photocopie de partition est aussi un objet de cristallisation des débats sur l'exercice du droit d'auteur dans les décennies 1990 à 2000²⁸. C'est également au cours de ces deux décennies que la commercialisation, dans les librairies musicales françaises et non plus seulement aux États-Unis de partitions à bas coût éditées par les éditions Dover à partir de photographies d'éditions d'œuvres entrées dans le domaine public ont remis en cause le monopole dont disposaient les éditeurs européens. Les divergences quant à la durée de protection des œuvres entre les pays européens (et en France, depuis la loi de 1985) et les pays d'Amérique du Nord causaient alors le même genre de flottement que ce que l'on a pu observer à propos de la banque de partitions IMSLP (voir plus haut) : une édition du domaine public pouvait relever encore du droit exclusif de l'auteur en Europe, et y être de fait interdite à la vente. Mais tel n'était pas toujours le cas, et lorsque certains de ces éditeurs ou distributeurs se sont implantés en France au début des années 1990, sans utiliser le système de la « représentation » par un éditeur local, les éditeurs français, et particulièrement ceux qui avaient pris place dans le circuit de la distribution et de la vente de détail, s'en sont inquiété :

« Les éditeurs de musique classique français, pendant des dizaines d'années, ont eu pour ainsi dire le monopole de cette musique en France. Depuis cinq ans, et c'est un phénomène qui va en s'amplifiant, ils subissent de plus en plus la concurrence des éditions étrangères. Concurrence non pas parce que la musique est mieux imprimée mais par le prix. Ce sont des éditions américaines, des éditions anglaises mais aussi des éditions des ex-pays du bloc de l'Est, à commencer par l'ex-Allemagne de l'Est et la Hongrie. Il y a quatre ans cette concurrence était pratiquement inexistante. Un exemple : le coffret de l'intégrale de la musique pour piano de Mozart à moins de 300 F prix public de détail [Koneman, un Allemand travaillant en Hongrie]. Autre phénomène que nous pouvons constater, en tant que distributeur, cette fois : des sociétés américaines et britanniques faisaient partie de nos fournisseurs. Certaines d'entre elles viennent s'installer en France et deviennent nos concurrents puisqu'elles vont assurer la diffusion directe de leurs produits auprès de leurs revendeurs. Donc les prix vont baisser puisqu'il y aura une marge de moins. Et croyez-moi, le catalogue de ces éditeurs comprend tout ce qui se vend bien en musique

28. L'enjeu a pris d'autant plus d'importance dans un monde où les enseignants sont aussi, souvent, auteurs d'œuvres musicales, et entretiennent ainsi un rapport ambigu avec les éditeurs, puisqu'ils sont souvent à la fois utilisateurs des partitions et pourvoyeurs d'œuvres, qu'ils soient auteurs ou responsables de collections.

classique. » (Philippe Seiller, PDG des Éditions Paul Beuscher, cité par Reitz (1996 : 10)

Afin d'étendre la protection de leurs droits sur leur catalogue, deux options ont été retenues par les éditeurs. La première a consisté à renouveler leurs éditions, de telle sorte qu'elles puissent être considérées comme un travail original (par l'ajout d'annotations, de phrasés, de doigtés notamment). La deuxième en est une déclinaison particulière, spécialement exploitée par des maisons allemandes (Bärenreiter, G. Henle Verlag notamment), et consiste à présenter des éditions dites « Urtext », c'est-à-dire établie sur le modèle de l'édition critique, avec comparaison des sources, et suppression des arrangements qu'ont pu notamment apporter des compositeurs du XIX^e siècle aux répertoires des XVIII^e et XVII^e siècle. L'un des principaux éditeurs français de partitions argumente ainsi sur ce mode, face à une baisse des ventes « de 6 à 8 % par an », qu'il impute à l'accessibilité de partitions équivalentes et gratuites en ligne, sur « l'assurance d'obtenir une partition au plus proche du texte original, sans erreur » (Reitz, 1996, *op. cit.*).

On abordera ici le dispositif sous un angle essentiellement synchronique, étant entendu que l'histoire des règlementations apporterait un éclairage plus substantiel sur les relations entre les différents acteurs de l'édition et de l'enseignement musical. Ce sont très probablement les premiers, et notamment les acteurs-clefs de l'édition de musique « savante » que sont les maisons membres de la CEMF, qui pourraient nous apporter les éléments les plus utiles²⁹.

À propos des photocopies de partitions, la dimension contraignante du dispositif apparaît nettement dans les propos de certains directeurs de conservatoire, et plus rarement chez les enseignants, ces derniers n'étant pas autant engagés sur le plan juridique que leurs supérieurs hiérarchiques. Pour certains, la menace prend la forme d'une « descente » des agents assermentés de la SEAM, et d'une éventuelle procédure judiciaire :

« On a eu une inspection, il y a un an et demi... Vous les connaissez, les gens de la SEAM ? Ce sont des cow-boys : ils débarquent, et c'est "ouvrez toutes les armoires, personne ne bouge, vous ne téléphonez pas !" Ils ont débarqué un jour comme ça, et fort heureusement, je suis assez pointilleux avec ça, on n'était pas en tort, y avait pas de photocopies, en tout cas pas en nombre exagéré, illicite [...] » (Entretien : Paul, dir. de conservatoire)

S'il n'apparaît pas toujours de manière aussi virulente, le conflit entre la société collective et les conservatoires est déjà ancien, et le dernier changement

29. Nous renvoyons au chapitre 1 pour l'analyse des difficultés que présente ce terrain particulier.

législatif (le passage en gestion collective obligatoire des droits de reproduction) est un compromis mis en place, en 1995, au terme d'une série de tractations assez houleuses, et dont les travaux des associations professionnelles de l'enseignement spécialisé gardent encore trace : les actes du congrès annuel de l'association « Conservatoires de France », l'une des deux fédérations de conservatoires³⁰ sont ainsi intitulés *Musique photocopiee, musique pillée ?* Les contrôles exercés par la société de perception et de répartition, créée en 1988, y font déjà débat. Surtout, la nature de la société (alors dénommée SEM) et la légitimité de son action sont remises en cause : plusieurs interlocuteurs dénoncent une convention passée entre la société et la fédération de conservatoires concurrente³¹, qui lui accorde une réduction sur le montant du forfait.

La convention-cadre établie entre la SEAM et les conservatoires autorise la reprographie d'extraits de partitions, dans le cadre des cours, à l'exclusion des examens et concours, et de toute représentation publique — la photocopie restant exclusivement destinée à un « usage privé ». La redevance perçue est établie en fonction d'un volume de photocopies autorisées par élève et pour une année seulement. La SEAM fournit des timbres qui doivent être apposés sur chaque page, recto et verso, qui attestent, en cas de contrôle par ses agents assermentés du respect de la convention.

D'autres, et notamment un éditeur³², reprochent à la société de n'être que le bras armé de la CEMF, la fédération des éditeurs de musique savante. Un représentant du ministère de la Culture, enfin, souligne la volonté du ministère de ne « pas cautionner » ni de « dénoncer » la convention en question (Conservatoires de France, 1994 : 16). C'est en tout cas une convention assez proche

30. Nous mentionnons principalement dans ce travail les instances représentant les acteurs de l'enseignement en conservatoire. Il en existe d'autres pour les structures héritières des pratiques orphéoniques notamment, ou plus spécialisées dans un domaine musical (l'harmonie, le chant choral). Sur la place des harmonies et les trajectoires spécifiques de leurs musiciens, l'ouvrage de Dubois *et al.* (2009) est particulièrement éclairant.

31. La Fédération française de l'enseignement musical, chorégraphique et théâtral, alors nommée Fédération nationale des écoles et conservatoires municipaux de musique, de danse et d'art dramatique (FNUCMU). Les conservatoires adhérents de la Fédération française de l'enseignement musical, chorégraphique et théâtral (FFEM) bénéficient toujours d'une réduction de 33 % sur le tarif des timbres SEAM : http://www.ffemnet.com/partenaires_institutions.

32. En annexe aux actes cités, l'éditeur indique avoir été exclu de la chambre syndicale des éditeurs le jour même où il publie une tribune.

qui reste en vigueur aujourd'hui³³, et dont la signature constitue, selon certains des acteurs les plus critiques à son égard, le seul moyen de ne pas être soumis à des poursuites judiciaires en cas d'irrespect de la législation. Le montant de la redevance forfaitaire, même minoré dans le cas des accords entre la SEAM et deux fédérations d'écoles de musique (la FFEM et la Confédération musicale de France), reste souvent trop élevé pour les établissements, si bien que certains préfèrent rester en dehors de la protection juridique qu'offre cette convention (Entretien : Thomas, dir. de conservatoire).

Tranche	Pages par élève et par an	tarif unitaire en euros HT
1	1 à 10	4,12
2	11 à 15	4,80
3	16 à 20	5,48
4	21 à 25	6,18
5	26 à 30	6,86

TABLE 4.3 – Convention SEAM : calcul de la redevance dans les conservatoires

Tranche	Pages par élève et par an	tarif unitaire en euros HT
1	1 à 100	2,32
2	101 à 200	4,88
doctorants ³⁴	<i>sans objet</i>	0,76

TABLE 4.4 – Convention CFC–CPU : calcul de la redevance dans les universités

Comment une telle relation contractuelle a-t-elle trouvé place dans le monde de l'enseignement musical, alors même qu'elle a été — et est encore — contestée tant par des conservatoires que par des éditeurs eux-mêmes ? Quelle en est l'utilité, alors qu'existent par ailleurs — particulièrement dans les établissements sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale — des conventions qui évitent les négociations locales et les contrôles ? Selon l'un des directeurs rencontrés, la SEAM ne distingue pas les œuvres relevant du domaine public, ou plus simplement d'un éditeur qui n'en est pas adhérent :

« L'histoire de la SEAM, ça fonctionne qu'avec, théoriquement, un ensemble... les cinq plus gros éditeurs de musique qui se sont associés, et qui nous dispensent d'observer la loi : en gros, c'est ça, puisque la copie est totalement

33. Téléchargeable sur les sites de la SEAM et du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) : <http://www.seamfrance.fr/les-conventions/ecolesconservatoires-de-musique/>.

34. Le tarif « doctorants » correspond à celui appliqué pour le « Prêt entre bibliothèques » (PEB).

interdite, sauf dans le cadre très strict de la SEAM. Or la SEAM, c'est cinq éditeurs³⁵ ; sauf que tous les éditeurs étrangers, bien sagement, on timbre [...]. Quand on fait un cours d'orchestre, ça va assez vite, la conso, parce que c'est recto et verso, qu'il faut timbrer. [...] Je sais que pour ici, en fonction du nombre d'élèves, etc., on va payer 1600 euros annuels. Donc le rigolo de l'histoire, c'est qu'on va timbrer des trucs, mettons, qui sont chez Universal Éditions, qui est une boîte américaine, qui va rien percevoir... C'est les cinq gros français qui vont percevoir les sous des timbres ; ils nous donnent le droit d'aller piquer les partitions de leurs voisins sur lesquelles ils ne touchent rien ! C'est limite mafieux[...] »

Il faut reconnaître qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer ce qui relève d'un travail éditorial original susceptible d'être protégé au titre des droits voisins, de ce qui serait une simple réimpression. Dans l'enseignement général, la situation diffère sensiblement. Le monde de l'édition a obtenu des pouvoirs publics la mise en place d'une rémunération compensatoire à l'usage de photocopies. Suite à une série de procédures judiciaires opposant notamment le Centre français d'exploitation du droit de la copie et des établissements d'enseignement ou des officines de reprographie, la loi 95-4 du 3 janvier 1995³⁶ rend obligatoire la gestion collective du droit de reproduction, et entraîne le versement d'une redevance par l'établissement qui accueille les photocopieuses. L'assiette de cette redevance est établie en fonction du nombre d'étudiants, pour les établissements d'enseignement³⁷, et d'accords établis entre les ministères de tutelle et les sociétés d'auteurs et d'éditeurs. La situation des établissements au regard du droit d'une part, et de la rémunération due aux ayants droit est ainsi encadrée plus précisément dans le monde de l'enseignement général que dans celui des enseignements artistiques spécialisés, et surtout, moins coû-

35. Ces propos doivent être nuancés : si la liste des sociétaires de la SEAM n'est pas publique, de récentes déclarations (<http://kaleidoscope.choralia.fr/dossier-presse/polemique-autour-de-la-convention-chorales/>) d'un conseiller de la société, par ailleurs auteur d'une thèse sur l'enseignement spécialisé de la musique en France, indiquent que la plupart des éditeurs de musique instrumentale le sont désormais, tandis que les éditeurs de musique chorale, plus disséminés et manifestement plus réticents à confier la gestion de leurs droits à un tiers se sont rapprochés des usages de la profession. En outre, des conventions ont été passées avec certains homologues étrangers, si bien que le catalogue des éditeurs représentés par la SEAM ne se limite plus aux principaux éditeurs français.

36. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000185897>.

37. On pourra consulter sur le site du CFC une documentation complète sur les contrats et les protocoles d'accord en vigueur, entre les sociétés de perception et de répartition des droits concernées, le CFC et la SEAM et les établissements d'enseignement et de formation : <http://www.cfcopies.com/copie-pedagogique>.

teuse, comme en témoigne la juxtaposition des tarifs appliqués par le CFC pour le premier (*cf.* figure 4.4) et par la SEAM pour le second (*cf.* figure 4.3).

4.3 Nouveaux entrants

Aux côté des éditeurs graphiques qui, nous l'avons vu, ont occupé une place prépondérante dans l'édition et la commercialisation des outils éducatifs, des fabricants de matériels et de logiciels de production musicale qui, nous le verrons, endossent volontiers le rôle d'acteurs de la formation, figurent aussi de petites structures spécialisées, nouveaux entrants sur le marché des outils éducatifs. Elles sont souvent les éditrices d'un seul *opus*, logiciel, application pour appareil mobile ou service en ligne sur abonnement. Certaines d'entre elles n'ont qu'une durée de vie limitée : plusieurs didacticiels pour l'apprentissage du solfège n'ont pas été adaptés à d'autres supports que les CD-Roms, et n'ont jamais été largement distribués. D'autres sont trop récentes pour que l'on puisse analyser précisément leur rôle et leurs stratégies, notamment par rapport aux acteurs historiques des filières concernées. Au moment où nous avons mené nos observations de terrain, rares étaient ainsi les références connues des acteurs que nous rencontrions, à l'exception de *CNP music* (*cf. infra*). Nous nous arrêterons cependant sur les cas de deux structures très récentes, parce qu'ils manifestent, nous semble-t-il, une opposition à l'articulation défailante entre édition pédagogique et enseignement en conservatoire.

Deux « start-up » — c'est ainsi qu'elles se présentent, et les discours légitimants sur lesquels elles s'appuient font largement appel à l'univers de l'entrepreneuriat et de l'innovation — commercialisent depuis 2013 une application chacun, l'une consistant à mettre à disposition des instrumentistes des « partitions augmentées », c'est-à-dire manipulables, transposables et synchronisées avec une piste MIDI (Weezic) ; l'autre une méthode de développement de l'oreille « par les émotions », c'est-à-dire en mettant en pratique une forme de synesthésie (Meludia). Dans les deux cas, les déclarations des fondateurs comme les compte-rendus publiés dans la presse insistent sur le caractère disruptif de l'innovation en question : le développement de ces applications trouve son origine dans un constat d'inefficacité — voire de contre-productivité — de l'enseignement musical « traditionnel », et dans l'ambition proclamée d'inventer une approche alternative de l'apprentissage et de la partition. Ainsi s'ouvre un court article d'un magazine économique sur l'application Meludia : « Traumatés du solfège, réjouissez-vous ! D'autres solutions existent pour se familiariser avec les notes et les mélodies. »³⁸ À propos des mêmes produits, le

38. Tiphaine Thuillier, « Meludia : apprendre la musique grâce aux émotions » : <http://lentreprise.lexpress.fr/creation-entreprise/idees-business/meludia->

processus d'entrée sur le marché répond également à d'autres caractéristiques d'un esprit entrepreneurial : après le concept innovant vient le temps de la « R&D » et de l'« incubation », puis de la levée de fonds et enfin, de l'attribution d'un ou plusieurs prix lors de concours d'innovation (concours Lépine pour l'un, concours centrés sur les applications liées au web pour l'autre).

Pourtant, et en dépit de ces orientations assez éloignées des conservatoires, ces nouveaux entrants ne correspondent pas strictement au modèle de l'entrepreneuriat schumpeterien, puisqu'ils semblent s'engager dans une relation partenariale avec certains acteurs plus implantés dans la filière. Ainsi, Weezic, dont l'activité repose sur l'existence d'une bibliothèque de partitions a-t-elle contracté avec plusieurs éditeurs graphiques, de telle sorte que ses utilisateurs puissent accéder à leur catalogue. Si les fondateurs déclarent en effet que le « cœur » de leur service relève de la « technologie », l'un des principaux enjeux de développement repose aussi, et surtout, sur les relations avec les éditeurs. Les « partitions augmentées » à partir d'œuvres du domaine public ne suffisent manifestement pas à attirer une clientèle suffisante, d'où le recours au catalogue des éditeurs. Sans doute fallait-il également témoigner d'un respect scrupuleux des droits d'auteurs (d'où l'attribution du label « PUR » par la Haute autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur internet (Hadopi)). Et c'est effectivement à propos du répertoire pédagogique que les relations avec les éditeurs ont manifestement été les plus étroites :

« comme ces éditeurs travaillent avec des partitions pédagogiques, ils font un gros travail de mise en forme : ils vont mettre de belles illustrations, des images très BD, très cartoon pour motiver les plus jeunes, indiquer comment mettre le doigté, etc. La plupart des solutions du marché nécessitent un réaffichage de la musique qui détruit toute cette valeur : toute la gravure musicale, toute la belle mise en page des notes, toutes les illustrations tombent et c'est un point bloquant pour les éditeurs » (Grégory Dell'Era, cofondateur de Weezic, cité par Fabrice Jallet, « Weezic, à l'école de l'innovation », <http://www.irma.asso.fr/Weezic-a-l-ecole-de-l-innovation>, publié le 19 février 2015)

Le procédé de gravure mis en œuvre par la plateforme consiste en effet à convertir les partitions distribuées sous formes d'images uniques — en PDF — vers des formats manipulables : en l'occurrence, le langage « MusicXML ».

Pour la seconde structure, il s'est agi cette fois de contracter avec des établissements d'enseignement. Meludia revendique en effet un positionnement sur un double marché : le « BtoC » lorsque les clients sont les utilisateurs finaux, le « BtoB » lorsque ce sont des écoles de musique ou des conservatoires.

apprendre-la-musique-grace-aux-emotions_1522148.html#JZaGbulqYCfI3pm1.
99, 22 novembre 2013.

À cet égard, le cas de « CNP music » (*cf.* partenariat avec une école de « musiques actuelles » : voir section 2.3.b) mérite également qu'on s'y arrête. Sur ce dernier point, nous disposons d'une source mieux étayée : l'entretien avec Luc, directeur pédagogique de l'école permet en effet de mesurer les conditions dans lesquelles les partenariats les plus courants entre éditeurs et fabricants de matériels d'une part et établissements (privés) d'enseignement d'autre part peuvent se nouer. Dans cet exemple particulier, il ne résulte pas d'une stratégie délibérée de l'entrepreneur, éditeur de méthodes imprimées et audiovisuelles d'apprentissage autodidacte d'instruments phares des musiques, mais d'une sollicitation directe de l'école qui souhaitait disposer d'un outil *ad hoc* pour le développement des compétences solfégiques de ses élèves, sans mettre en place un cursus de « formation musicale » comparable aux enseignements dispensés en conservatoire. Comme l'explique ensuite Luc, d'autres établissements, dont au moins un conservatoire ont ensuite souscrit les services de CNP music, du moins jusqu'à ce qu'ils deviennent payants.

Ces « nouveaux entrants » s'efforcent de ménager les acteurs avec lesquels ils semblent, en toute première analyse, en conflit. Quoi qu'il en soit, les conditions de leur introduction sur ce terrain n'ont que peu à voir avec ce que nous avons pu observer du côté des opérateurs publics, qui, lorsqu'ils entreprennent de proposer un outils concurrent de ceux qui émanent des acteurs industriels, le font plutôt sur le mode de l'expérimentation (*cf.* chapitre 3).

III Chaînon(s) manquants

S'il manque des maillons institutionnels dans le monde de la musique pour que l'on puisse parler de système, il n'en va guère différemment dans la construction d'une filière ou d'un marché des outils pour l'enseignement musical. Les approches classiques des filières soulignent souvent la cohésion des différents maillons d'une chaîne de la valeur — étant bien entendu que la *cohésion* n'implique pas nécessairement une *coopération apaisée* — ; c'est tout particulièrement le cas de la filière de la musique enregistrée (Huet *et al.*, 1984 ; Curien & Moreau, 2006)³⁹, au sein de laquelle il est possible de repérer les acteurs qui occupent les fonctions clefs : distribution et promotion, et dans une moindre mesure, gestion des droits d'auteur. S'il n'est évidemment pas nécessaire que toute filière relevant des industries culturelles ou éducatives possède exactement les mêmes caractéristiques, on ne peut que relever dans le cas des outils (numériques ou non) pour l'enseignement, l'absence d'acteur clef dans le domaine de la distribution, et dans une moindre mesure, de la prescription. Sans

39. Voir plus bas.

doute n'est-ce d'ailleurs pas le seul chaînon manquant pour que l'on puisse véritablement parler d'une filière en la matière, et c'est à l'examen de ces failles que l'on s'attachera dans les pages qui suivent.

Pourquoi parler de *filière*, alors même que nous mettons d'emblée en doute l'existence d'une filière du « numérique éducatif », pour reprendre l'une de ses désignations les plus récentes dans le monde éducatif (Rapport Perez *et al.*, 2013), et alors que nous n'aborderons pas le jeu des acteurs sous l'angle de l'économie industrielle ? L'apport de la notion à notre terrain nous permet d'établir des frontières avec d'autres filières, avec lesquelles une certaine confusion pourrait d'autant mieux être entretenue que certains acteurs sont présents dans plusieurs d'entre elles : les éditeurs de logiciels sont également fabricants de matériels audionumériques, les éditeurs de méthodes pédagogiques sont également éditeurs de partitions, et gestionnaires des droits d'auteur de compositeurs, etc. C'est ainsi par l'examen des différences, et parfois des jeux d'opposition que l'on peut espérer dégager les logiques sociales propres aux unes et aux autres, mais aussi éviter d'abonder dans le sens des discours sur la convergence, qui tendent à voir dans le numérique un « nouveau langage » où les incompatibilités techniques et les conflits entre acteurs se résoudraient plus ou moins.

1 La filière de l'édition scolaire : un marché structuré par sa relation avec l'État

Sur le plan du marché, le manuel scolaire se caractérise par une imbrication étroite entre acteurs publics et privés : il illustre une « alliance entre État et marché », où l'État assure l'« impulsion » initiale en établissant les programmes, et surtout en les renouvelant régulièrement, et le « contrôle » de l'adéquation entre le produit et les programmes, tandis que les acteurs industriels assurent la production des contenus et la coordination des collectifs d'auteurs (Mœglin, 2005b : 66–67).

Autre caractéristique de l'édition scolaire particulièrement remarquable, et qui contribue fortement à l'étroitesse des liens entre l'État et les acteurs privés : il s'agit, pour l'enseignement primaire et secondaire, d'un marché où les utilisateurs des outils éducatifs en sont rarement les acquéreurs. Prescrits par les enseignants, mais aussi par les corps d'inspection – ne serait-ce que parce qu'un inspecteur est souvent co-directeur de l'ouvrage, ou responsable de la collection –, les manuels sont en effet majoritairement acquis par les collec-

tivités⁴⁰. De fait, le manuel se trouve en partie confondu dans l'ensemble de l'équipement matériel constitutif du cadre scolaire, et son inscription dans un marché concurrentiel est moins visible.

Par ailleurs, lieux et outils de prescriptions témoignent encore des liens entre État et marché. Le réseau des « délégués » pédagogiques, missionnés par les éditeurs pour présenter leurs ouvrages récents et mesurer localement les attentes des enseignants sont présents dans les établissements d'enseignement, ainsi que dans les Centres départementaux de documentation pédagogique. Connus sous le vocable indigène de « journées des éditeurs » (Deceuninck, 2012 : 87), ces événements font se superposer des espaces qui relèvent de sphères opposées, l'une, non marchande et hostile à la relation commerciale, l'autre, marchande et censée incarner des logiques d'efficacité industrielle. Cette particularité peut être analysée, dans les termes de la sociologie pragmatique, comme une situation d'« épreuve » : c'est lorsque se manifestent des réactions de rejet vis-à-vis de ce qui apparaît aux uns comme un dangereux brouillage des frontières entre des mondes opposés que l'on perçoit l'existence d'une crise, et par conséquent, d'un conflit entre des « grammaires » incompatibles, selon le concept promu par Cyril Lemieux (2000). J. Deceuninck (2012) retrace, dans une perspective un peu différente, les principales « controverses » alimentées par la place particulière qu'occupe le manuel dans le monde scolaire : prescription biaisée par l'emprise des éditeurs sur les revues pédagogiques et l'absence de séparation stricte entre auteurs et prescripteurs, limitation des usages et surcoût liés aux droits de reprographie, cycles de renouvellement des programmes, qui représente un coût important pour les collectivités. Toutes ne font pas appel au même référentiel de valeurs, mais reposent sur une configuration idéologique qui met en évidence l'alliance particulière des acteurs privés et publics.

La distribution des manuels emprunte donc des circuits en partie distincts de ceux qui caractérisent le marché du livre. Les lieux de vente peuvent, en théorie, être tout aussi variés que dans les autres circuits de commercialisation du livre ; en pratique, si les familles peuvent se fournir en achetant directement auprès d'un libraire, les commandes sont parfois effectuées par les établissements ou les collectivités, qui bénéficient d'un rabais supplémentaire. Le principe des bourses aux livres organisées par des fédérations de parents d'élèves constituent un autre mode d'acquisition particulièrement ancré dans les pratiques : parallèlement au marché de l'occasion, qui s'inscrit dans les modes

40. Nous n'entrerons pas ici dans les distinctions qu'il faudrait opérer entre les différents niveaux d'enseignement (école élémentaire, collège, lycée), dont les conditions d'acquisition et d'utilisation des manuels diffèrent, et tiendrons pour cas prototype le collège, où les manuels sont effectivement acquis par la collectivité.

de fonctionnement du commerce de détail, ce système alimenté et régulé par les familles implique des tarifs généralement nettement plus faibles que ceux pratiqués dans le circuit des professionnels du livres.

Autre caractéristique enfin : la déclinaison des produits éditoriaux en produits dérivés : au manuel est souvent associé un ou plusieurs cahier d'exercices, et parfois, un cahier de vacances. Le marché des ouvrages apparentés aux manuels dépasse en outre les usages strictement scolaire : le secteur parascolaire, qui relève cette fois des achats directement effectuées par les familles, d'ailleurs largement alimenté par les mêmes éditeurs, en constitue l'un des segments les plus dynamiques. Deceuninck (2012 : 96) signale ainsi qu'au début des années 1990, le parascolaire constituait « le quart du chiffre d'affaires global de l'édition scolaire » (le secteur incluant manuels, cahiers d'exercices, livres du maître et parascolaire). La situation est de fait différente dans le monde de l'enseignement musical.

2 Méthodes et manuels pédagogiques dans l'enseignement musical

Dans un univers aussi peu stable que celui des outils et médias pour l'enseignement musical, le secteur de l'édition musicale graphique, et en son sein, de l'édition de méthodes et de manuels pédagogiques constitue un point de départ intéressant à plus d'un titre. Le contraste qu'il offre avec le monde de l'édition (généraliste ou scolaire) permet en effet de dégager plus précisément les spécificités des outils éducatifs pour l'enseignement musical. Par ailleurs, il représente également un cas de stabilité particulièrement remarquable : alors que le développement d'interfaces numériques, et les mutations du document numérique pourraient laisser penser que la « partition » et que les méthodes d'apprentissage seraient en passe de changer radicalement d'aspect, on est au contraire frappé par la pérennité des formats. Quant au modèle de production et de distribution qui prévaut dans l'édition de manuels, comme le signale Deceuninck (2012 : 12), il « semble aujourd'hui encore constituer un horizon de référence majeur pour les acteurs qui tentent d'introduire de nouveaux supports dans l'espace scolaire. »

2.1 Manuels ou méthodes ?

Quelles sont donc les caractéristiques principales de ces outils particuliers, et quels types d'acteurs contribuent à leur conception et leur distribution ? Nous avons abordé ce terrain particulier en employant deux termes d'usage courant dans le monde de l'enseignement (en général) : les *méthodes* et les *manuels*.

Alors que le second terme constitue le principal désignateur pour les outils éducatifs dans l'enseignement général, l'usage est plus flottant dans le mode de la musique, le premier fait référence à un ensemble de publications moins clairement défini. L'apprentissage instrumental connaît une assez longue tradition de « méthodes », qui associent principalement exercices techniques à la difficulté progressive et conseils techniques sur les positions et les enchaînements gestuels à adopter. La *Méthode rose* pour le piano d'Ernest Van de Velde, publiée au tournant des xix^e et xx^e siècles a ainsi constitué le noyau de la maison d'édition éponyme, avant que celle-ci ne soit reprise par les éditions Lemoine. Chez ce dernier éditeur, 229 références comportant l'intitulé « méthodes » figurent au catalogue 2013. L'usage du mot *manuel* est plus flottant : parfois employé pour désigner des méthodes de formation musicale, il est rarement utilisé pour désigner des ouvrages de synthèse sur des domaines spécialisés et d'une haute technicité : l'harmonie, le contrepoint, l'esthétique — l'ensemble des disciplines dites d'« érudition » — s'approfondissent plutôt avec des *traités* ou des *Théories* que des manuels. Parmi les références canoniques figurent ainsi l'*Abrégé de théorie de la musique* de Claude Abromont (2003, Lemoine), la *Théorie de la musique* d'Adolphe-L. Danhauser (1872, Lemoine), celle de Jacques Castède (1999, Billaudot) ; le *Traité d'harmonie* de Charles Kœchlin (1928, Eschig) et le *Traité de contrepoint* de Marcel Bitsch et Noël Gallon (1963, Durand).

2.2 Spécificités des auteurs

Qui sont les auteurs de ces ouvrages pédagogiques ? On aura vu, à la seule mention des références cités *supra*, que certains de ces ouvrages sont entrés dans le fonds des éditeurs depuis longtemps, ce qui exclut leur implication dans l'univers musical contemporain ; l'ancienneté de certaines références (et particulièrement du Danhauser) est d'ailleurs fréquemment fustigée, et ce même chez des chercheurs extérieurs au champ (Hennion, 1986). Pour les publications récentes en revanche, les auteurs sont très majoritairement enseignants en conservatoire. Le cas des méthodes de formation musicale est à cet égard représentatif : rares sont les *outsiders*, c'est-à-dire en l'occurrence les auteurs qui ne sont pas enseignants titulaires dans un conservatoire connu, titulaires également des diplômes (Prix de CNSM et Certificat d'Aptitude⁴¹). Jusqu'ici, rien de bien différent de ce qui caractérise le vivier des auteurs de manuels pour l'enseignement général. En revanche, les auteurs collectifs sont loin d'être aussi nombreux : ils se limitent en général à deux ou trois auteurs. On est donc

41. aux fonctions de professeur des écoles de musique contrôlées par l'État en formation musicale ou culture musicale

loin de la configuration désormais classique dans le cas du manuel scolaire où sont associés dans la conception d'un ouvrage des enseignants du secondaire, des membres des corps d'inspection, et des chercheurs — sans parler des manuels dits « collaboratifs »⁴² qui rassemblent de nombreux contributeurs (non rémunérés). Alors que dans l'enseignement général, la sélection des auteurs se fait, en partie au moins, sur recommandation des corps d'inspection, les auteurs de méthodes d'apprentissage de la musique entretiennent des liens plus directs avec les éditeurs. Il n'est pas rare en outre que les relations nouées avec les éditeurs débordent du seul domaine de l'édition pédagogique : nombreux sont les auteurs de méthodes de formation musicale ou d'écriture qui sont également compositeurs, et dont les droits sont gérés par le même éditeur.

2.3 La distribution numérique : porte d'entrée d'acteurs exogènes ?

Une situation paradoxale donc : alors que les éditeurs maîtrisent largement les circuits de distribution papier, alors que peu d'acteurs hétérogènes se sont engagés dans ce secteur, celui de la distribution numérique de partitions et de méthodes reste majoritairement investi par des acteurs qui, soit se sont d'emblée positionné contre le fonctionnement économique en vigueur, soit constituent des « nouveaux entrants » dans la filière musicale. Chez les premiers prime la volonté de mettre à disposition des musiciens les œuvres du répertoire, en passant parfois outre les dispositions juridiques de protection des ayants droit. Le portail « wiki » IMSLP en est l'exemple le plus emblématique (voir *supra*) — d'autres sites, de moindre ampleur, se reposent sur des principes identiques (ainsi <http://bnmp.ch>) —, mais surtout, la plupart propose une fonction d'autoédition, en proposant aux auteurs de vendre les partitions gravées par leurs soins sur la plateforme. Chacun de ces opérateurs met ainsi en avant un modèle de « circuit court », qui permettrait aux auteurs de percevoir des *royalties* supérieures à celles que leur procureraient les éditeurs.

Chez les seconds (SheetMusicPlus, NeoScores, Weezic), le positionnement revendiqué se situe davantage du côté de l'intermédiation que d'une désintermédiation. En procurant l'accès au catalogue des éditeurs, ils occupent une fonction de distribution numérique que ces derniers ne semblent pas être en mesure d'occuper, aujourd'hui encore. Lors des auditions menées par la mission Lescure en 2012, Pierre Lemoine, directeur des éditions Henry Lemoine, président de la CEMF et président de la SEAM explique ainsi que mettre en œuvre une plateforme de distribution numérique de partitions représenterait un « investissement trop lourd » (*cf. supra*).

42. Voir par exemple *Le Livre scolaire* : <http://lelivrescolaire.fr>.

3 Une demande inconsistante ?

Si l'on s'intéresse au versant de la demande, on s'aperçoit que l'existence d'un marché au sens strict n'est pas plus évidente sur ce plan. La situation est, ici encore, très différente selon les formes de l'enseignement mises en œuvre : les apprenants autodidactes ne font pas l'objet des mêmes stratégies marketing que les conservatoires, ces derniers ne constituant que rarement une cible pour les éditeurs et les producteurs d'outils et de médias éducatifs. C'est à eux que nous nous intéresserons plus spécifiquement ici, conformément au prisme adopté dans l'ensemble de ce chapitre. Dans le cas des conservatoires en effet, et contrairement à ce que l'on peut observer dans le monde de l'enseignement général, la demande présente plusieurs caractéristiques qui sont autant de défis pour l'analyse : elle n'est pas visible, ne s'inscrivant pas dans les cadres réglementaires auxquels sont habitués, par exemple, les établissements sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale ; elle semble méconnue des acteurs qui se situent du côté de l'offre, et qui s'adressent, selon les cas, indifféremment à l'ensemble des structures d'enseignement — et parfois plus directement aux usagers finaux que sont les enseignants et les apprenants— ; enfin, et même sans examiner les budgets des établissements, les modalités d'enregistrement des commandes de matériel informatique rendent difficile l'identification des ressources effectivement acquises.

3.1 Hiatus entre demande et besoin

Que nous apprennent les observations menées, notamment auprès des directeurs de conservatoires ? Premièrement, les ressources budgétaires des conservatoires varient fortement selon la collectivité territoriale dont ils dépendent. Les observations menées sur site témoignent en effet d'une importante disparité d'une ville (ou d'une intercommunalité) à l'autre : une ville de 8 000 habitants dispose ainsi d'une salle de MAO équipée de matériels récents, le conservatoire étant présenté par son directeur comme le « joujou » du maire, c'est-à-dire comme le fer de lance de sa politique culturelle (Entretien : Juliette, dir. de conservatoire). À l'inverse, nombreux sont les établissements qui ne disposent d'aucune infrastructure permettant l'usage d'outils informatiques, indépendamment de leur statut et de l'importance de leur budget global. Dans ce cas de figure, la possibilité même de formuler une demande est pratiquement exclue, et les « offreurs » ne peuvent entrer en relation avec leur cible potentielle. Le faible espoir de voir une demande d'équipement aboutir conduit d'ailleurs les acteurs qui pourraient en être destinataires à n'en pas formuler, par une anticipation sur le refus qui pourrait leur être opposé. La formulation d'une demande visible est en outre d'autant plus difficile qu'elle est en réa-

lité indirecte : plusieurs filtres séparent les utilisateurs finaux des « offreurs », comme le veulent les règles administratives qui régissent le fonctionnement des équipements publics. Dans le cas qui nous occupe ici cependant, ces filtres ne constituent pas tant des entraves à la demande qui pourrait être exprimée par les enseignants que comme des lieux d'imposition d'une demande qui ne correspondrait pas à leurs « besoins » effectifs. C'est en effet une situation évoquée à plusieurs reprises en entretien, par des coordonnateurs de départements pédagogiques et à propos de leur directeur. Le premier avait équipé son conservatoire d'écrans de télévision, l'intérêt de ces appareils résidant dans la possibilité qu'ils offrent d'être connectés à un large éventail de matériels. S'adressant fictivement à sa tutelle administrative, le directeur, rencontré auparavant, décline ici une partie de sa démarche – massive, à l'échelle des installations habituellement effectuées au sein des conservatoires – d'équipement audiovisuel :

« Écoutez, on est au xx^e siècle, faut des moyens d'enseignement modernes ! »
Donc toutes les salles de FM sont équipées d'audiovisuel, d'écrans [d'environ 20 pouces] qui sont pas très très grands, mais en tout cas, ce qui est formidable, c'est que toutes les connectiques sont possibles là-dessus... c'est une télé en fait, mais qui est pas utilisée en télé, [et de chaînes Hi-Fi avec lecteur DVD]. Et puis j'ai équipé les grosses salles de cours, les salles d'orchestre, salle de théâtre, salle d'audition, d'un écran 32 pouces [...], ce qui leur permet, devant une classe plus importante, de projeter des extraits, de faire ce qu'ils veulent [...]. » (Entretien : Baptiste, dir. conservatoire)

À propos d'un autre directeur de conservatoire, implanté dans une collectivité où les « services numériques » ont constitué l'un des axes forts de la politique locale, une autre enseignante mentionne l'équipement d'un conservatoire en « tableaux numériques interactifs ». La précision importe, dans la mesure où il le dispositif en question a connu un engouement certain dans le monde de l'enseignement général, dont plusieurs auteurs ont montré qu'ils constituaient un leurre si l'on y voyait un outil favorisant des manières d'enseigner alternatives (voir par exemple Boulc'h & Baron, 2012 pour une discussion de l'apport des « TNI » à l'apprentissage comme à l'enseignement).

« ils étaient équipés d'écrans... comment ça s'appelle — interactif ?

Moi : Oui : tableau numérique interactif...

Blandine : Le problème qui est apparu assez vite, c'est que les professeurs étaient pas trop formés, donc ne savaient pas utiliser l'outil, que ça boguait relativement fréquemment, et que donc, à ma connaissance, ça a été un flop, finalement... alors que là, pour le coup, le conservatoire avait mis les moyens qu'il fallait, avec M. [le maire], c'est quelqu'un qui est porté sur ces pédagogies... en tout cas, ces technologies nouvelles, donc il avait fait tout ce qu'il fallait

pour son établissement ; et que je sache, ça n'a pas abouti, faute de formation réelle ou d'investissement en tout cas de la part des professeurs. » (Entretien : Blandine, professeur de FM)

Cette accusation ne peut pas vraiment surprendre, dans la mesure où la critique du hiatus entre les choix d'équipement technologique constitue un motif récurrent dans les discours sur les systèmes éducatifs. Le monde de l'enseignement spécialisé de la musique n'y échappe pas ; mais les propos de Blandine et de Baptiste concordent avec ce que disent par ailleurs les directeurs de conservatoire — et certains des enseignants rencontrés — lorsqu'ils signalent la nécessité, pour ces derniers, d'apporter leur propre matériel, notamment informatique, plutôt que de chercher à obtenir un ordinateur portable.

3.2 Un faible renouvellement du matériel pédagogique

Conséquence ou explication de deuxième ordre, la fragilité de la demande s'explique aussi par l'utilisation récurrente de matériels acquis depuis longtemps, et parfois de seconde main. Cet aspect a été abordé à propos de l'achat de méthodes par les familles par l'intermédiaire des « bourses aux partitions », mais les établissements eux-mêmes peuvent utiliser longtemps des méthodes, et surtout des partitions anciennes. Le faible renouvellement du répertoire musical pédagogique y contribue, mais aussi les contraintes légales qui pèsent sur la reprographie⁴³. Figurent ainsi encore régulièrement dans les bibliographies de formation musicale et de culture musicale des ouvrages déjà anciens, phénomène d'autant plus manifeste que leur aspect matériel a parfois peu évolué. Les recueils d'écriture harmonique d'Henri Challan (leçons, lignes de basse ou de mélodies à harmoniser), éditées dans les années 1960 à partir d'un matériel pédagogique élaboré au cours de son expérience d'enseignement au Conservatoire national supérieur de musique de Paris, sont toujours commercialisés sous la même couverture aux Éditions Eschig. Le cas n'est pas isolé, spécialement dans les disciplines dites d'érudition, et les rachats de fonds par des majors ou des éditeurs disposant de ressources techniques plus conséquentes ne changent pas nécessairement l'aspect graphique des ouvrages : les Éditions Eschig, rachetées dans un premier temps par Salabert, sont désormais des filiales d'Universal Music Publishing Group.

De fait, les marchés d'acquisition ou de renouvellement d'outils éducatifs sont rares, ou ne s'élèvent qu'à des sommes minimales, ce qui explique certainement le fait qu'on ne trouve que rarement trace de marchés publics dans ce

43. Puisqu'il est à la fois coûteux et fastidieux d'appliquer le régime de collecte forfaitaire des droits mis en œuvre par la SEAM, il est parfois préférable de continuer à utiliser des partitions anciennes, même très annotées.

domaine. Les règles légales de passation des marchés n'imposent en effet leur publicité au *Bulletin officiel des annonces des marchés publics* ou dans un journal habilité à recevoir des annonces légales (JAL) qu'au-delà du seuil de 90 000 euros, que ce genre d'acquisition n'atteint que très rarement. En dessous de ce seuil (entre 15 000 et 89 999,99 euros) la publicité est laissée au libre choix de la personne publique qui peut décider de ne publier l'appel d'offre que sur son site web ou dans un journal autre qu'un JAL. Lorsqu'il y a malgré tout publication de l'appel d'offres et de son résultat au Bulletin officiel, elles restent limitées à des sommes très étroites, et ne concernent guère que les partitions et les instruments de musique. Dans les propos des directeurs de conservatoires rencontrés, il semble que cette présence discrète⁴⁴ relève de tactiques mises en œuvres pour contourner les restrictions, parfois draconiennes, des services comptables et financiers. C'est ce que l'un des directeurs rencontrés (Paul) nomme « flibusterie », en exposant l'une des astuces :

« Moi : Et là, vous avez pu faire l'acquisition d'iPod ?

Paul : Oui, mais j'ai trouvé un intitulé qui passait bien : "petit matériel pédagogique" ! Si j'avais mis iPod, je me serais fait retoquer, c'est sûr. » (Entretien : Paul, dir. conservatoire)

Dans d'autres circonstances, l'acquisition de matériel informatiques et de logiciels destinés à des utilisations pédagogiques ne peut s'effectuer qu'en prétextant l'achat de matériels de bureautique ; mais à l'inverse, l'achat des équipements propres au studio électroacoustique ont dû être identifiés comme des instruments de musique :

« Quand il a fallu batailler pour avoir du matériel électroacoustique, j'ai été obligé de faire considérer l'ordinateur comme un instrument de musique : ils l'ont mis sur la même ligne budgétaire que les violoncelles ! Ça pouvait plus être sur la ligne budgétaire informatique... Ça a été une bataille, de flibustiers... Parce que j'ai été obligé de faire passer les vessies pour des lanternes, pour pouvoir acheter des logiciels, pour pouvoir... » (Entretien : Paul, dir. conservatoire)

Même si la situation a vraisemblablement évolué depuis cet entretien (effectué en novembre 2011) — « la brèche est ouverte » disait déjà Paul à cette date —,

44. En réalité, dans les appels d'offre, les conservatoires sont « bénéficiaires » des lots, les collectivités représentant le « pouvoir adjudicateur », dont la mention vient en premier et est seule obligatoire. Lorsqu'il s'agit par exemple de l'acquisition de collections de partitions ou d'ouvrages pédagogique, il n'est pas toujours possible de distinguer entre les établissements de lecture publique et les établissements d'enseignement, d'autant plus que dans certains cas, les centres documentaires des conservatoires peuvent être administrés par une médiathèque.

ce sont bien des « tactiques », au sens que leur donnent M. de Certeau (1980) qui caractérisent la formalisation de la demande en outils éducatifs.

Revenons au cas des méthodes d'apprentissage, et à la question du rythme de leur renouvellement. À la différence des manuels de l'enseignement général qui sont régulièrement réécrits, dès lors que le ministère de l'Éducation nationale publie de nouveaux programmes, l'absence de programmes nationaux dans les conservatoires donne lieu à une situation totalement différente, et conduit à poser en de nouveaux termes la question de la demande. Dans le monde de l'enseignement général en effet, celle-ci est régulièrement stimulée par la publication de nouveaux programmes, qui justifient à leur tour l'édition de manuels (Deceuninck, 2012). Il suffit en effet d'une modification mineure — l'ajout ou le retrait d'une période historique pour les programmes d'histoire, ou d'un mouvement esthétique pour les programmes de lettres — pour que les manuels, qui constituent à la fois un support d'apprentissage pour les apprenants et un appui pour la préparation de cours, présentent une utilité pour leurs utilisateurs. Aussi les relations entre l'institution qui édicte les programmes et les éditeurs scolaires implique-t-elle des échanges réguliers et suffisamment étroits pour que les objets édités soient disponibles au moment opportun, c'est-à-dire en amont de la rentrée scolaire.

Par contraste, le ministère de la culture, exerce le contrôle pédagogique des conservatoires « classés » (Conservatoire à rayonnement communal (CRC) ou CRI, CRD, CRR) mais ne promulgue pas de programmes détaillés. Ses missions, en dehors de l'enseignement supérieur dont il a intégralement la charge, telles que définies par le Code de l'éducation⁴⁵ consistent essentiellement en ce qui suit :

« L'État procède au classement des établissements en catégories correspondant à leurs missions et à leur rayonnement régional, départemental, intercommunal ou communal. Il définit les qualifications exigées du personnel enseignant de ces établissements et assure l'évaluation de leurs activités ainsi que de leur fonctionnement pédagogique. Il apporte une aide technique à l'élaboration du contrat de plan [régional de développement des formations et de l'orientation

45. Article L216-2, modifié par la Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=B7E1C44B2BB772856CA5831425C5F96C.tpdjo15v_2?idArticle=LEGIARTI000006524610&cidTexte=LEGITEXT000006071191.

professionnelles] mentionné à l'article L. 214-13 et du schéma prévu au présent article. » (Article L216-2, *Ibid.* ⁴⁶)

Parmi les critères de classement figure la définition de trois cycles d'études musicales, qui ne constituent qu'un cadre très général, sans commune mesure avec la définition précise des contenus d'enseignement que l'on peut trouver dans les programmes scolaires, et même dans le « socle commun de connaissances et de compétences [et de culture, dans la réécriture en cours] ». Le « cursus » ainsi défini ⁴⁷ s'attache davantage à déterminer des étapes et des seuils dans l'apprentissage musical, et surtout, à définir des trajectoires différenciées en fonction d'une orientation vers une « pratique amateur » ou vers un enseignement plus « professionnel ». Cette organisation n'est par ailleurs pas aussi contraignante que les « instructions officielles » de l'Éducation nationale ne le sont : elle s'inscrit dans l'ensemble d'orientations formulées dans le *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, dont la dernière édition date d'avril 2008. Ce document précise ainsi que les choix pédagogiques sont *in fine* du ressort des établissements locaux : « les établissements ont l'initiative de la structuration de leur enseignement en fonction de leurs ressources, de leur histoire et de leur réflexion présente. » (*Schéma national, op. cit.*, p. 3).

Sans la contrainte institutionnelle, la demande en outils éducatifs ne peut donc être formulée de façon aussi nette dans l'enseignement de la musique que dans l'enseignement général. Peu lisible, rarement explicite (dans le sens où elle ne passe pas par les canaux officiels de publicisation des marchés publics, indirecte et morcelée, elle est non seulement plus difficile à cerner qu'ailleurs, mais rend également plus douteuse l'institution d'un marché.

3.3 Une absence de coordination : le cas du CEPI

Le système de l'enseignement spécialisé de la musique se caractérise par une organisation pyramidale qui combine des principes centralisateurs (l'État est censé orienter et contrôler les choix pédagogiques et exerce sa tutelle sur les deux conservatoires nationaux supérieurs de musique qui en forment le sommet) et des principes d'autonomie locale (les communes et les intercommunalités en assurent la gestion et contribuent très majoritairement à son fi-

46. Article L214-13 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=7F11DA25FDFE0611FC4EED19B4C42EBE.tpdila14v_2?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524588.

47. Annexes 1 et 2 de l'arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique (J.O n° 301 du 29 décembre 2006).

nancement). Il s'agit là d'une construction politique et administrative qui s'est étalée sur plus de deux siècles, et qui a trouvé sa configuration récente depuis les années 1980 (Lefebvre-Duchemin, 1999, 2000). Celle-ci n'est cependant pas achevée, particulièrement en ce qui concerne la répartition des rôles des régions et des départements ; et la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales⁴⁸, souvent dite « Acte II de la décentralisation » s'est donné pour objectif de clarifier la répartition des interventions de l'État et des collectivités locales. Le volet concernant les enseignements artistiques rappelait les rôles respectifs des communes (« organis[er] et financ[er] les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique ») et de l'État (« class[er] les conservatoires selon leurs missions et leur « rayonnement », « défin[ir] les qualifications » des enseignants et « évalu[er] leur fonctionnement pédagogique »)⁴⁹, attribuait un rôle spécifique aux départements, en les chargeant d'établir sous deux ans un « Schéma département de développement des enseignements artistiques » (désormais Schéma départemental de l'enseignement artistique (SDEA)) afin d'y « organiser » l'offre de formation ; enfin, et surtout, chargeait les régions d'organiser et de financer un « Cycle d'enseignement professionnel initial » (désormais Cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI)) donnant lieu à une nouvelle nomenclature de diplômes et correspondant à un troisième cycle professionnalisant mis en œuvre dans la majeure partie des cas par les conservatoires classés « à rayonnement régional ». Sans introduire de changements aussi importants dans l'organisation des territoires que les précédentes lois de décentralisation, l'ensemble de ces mesures a suscité d'importants débats au sein des instances régionales en particulier. Sa mise en œuvre a été retardée, si bien qu'une sénatrice membre de la commission des Affaires culturelles du Sénat s'est auto-saisie afin d'établir un rapport d'information analysant les raisons pour lesquelles la réforme paraissait, trois ans après, dans l'« impasse » (Rapport Morin-Desailly, 2008 : 8), et formulant des préconisations pour y remédier.

Que révèle cette situation de crise quant au fonctionnement des enseignements spécialisés ? On n'en sera pas surpris : selon les acteurs auditionnés par la rapporteuse, le premier point d'achoppement relève bien sûr du versant budgétaire de la réforme. Même s'il ne s'agit pas à proprement d'un transfert de compétences, la prise en charge intégrale du CEPI par les régions implique un surcoût, qui a été évalué de façon très diverse (de 100 à 400 % du coût

48. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000804607>.

49. Code de l'éducation, article L216-2 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=EFA23F3DC731FB7AAE48B06616E74694.tpdjo06v_3?cidTexte=LEGITEXT0000006071191.

moyen par élève, selon une fourchette fournie par l'Observatoire des politiques culturelles)⁵⁰, alors que dans les termes de l'« Acte I de la décentralisation », l'État contribuait au financement des CRD et CRR à hauteur de 15 %⁵¹. La clef de répartition entre les départements et les régions semblait en outre tout aussi incertaine, et ici encore, les territoires qui avaient déjà expérimenté le dispositif ayant pratiqué des clés de répartition fluctuantes : ici, 40 % pour les régions et 60 % pour les départements ; là, une répartition inverse. À l'incertitude des régions quant au maintien des financements étatiques s'ajoutait une non moindre incertitude sur le maintien du financement par les communes et les intercommunalités qui avaient déjà pris sous leur tutelle les conservatoires, rien ne garantissant en effet qu'elles y contribuent de façon constante dans un avenir proche.

Surtout, la mission pointe un défaut de coordination, qu'elle formule en regrettant l'absence d'un « chef de file » apte à appréhender le dossier, malgré sa dimension fortement « technique », et à opérer une médiation entre les différents acteurs de la réforme. Deux types d'acteurs sont particulièrement visés : les conseillers musique des DRAC dont l'« investissement » aurait été « inégal », et qui auraient gagné à être secondés — ou remplacés — par les services préfectoraux, mais aussi les élus, dont l'attention était davantage retenue par d'autres volets de la loi, et notamment le transfert des techniciens et ouvriers de service de l'Éducation nationale (« TOS ») aux départements et aux régions⁵².

Cette analyse s'appuie sur deux opérations antérieures où un acteur avait joué un rôle de coordination et d'explicitation : dans le cadre de la préparation des SDEA, qui, selon le rapport, formait le versant « satisfaisant » (*Ibid.* : 32) de la réforme, une mission de conseil était chargée de jouer l'interface entre le bureau des enseignements artistiques du ministère et les services départementaux (ou les Association départementale d'information et d'actions musicales (Adiam)) qui étaient chargés de leur rédaction. Deuxième expérience concluante : celle d'un « protocole de décentralisation » entre la région et DRAC dans le Nord Pas-de-Calais, précurseur des mesures inscrites dans la loi de 2004. Ces protocoles étaient nés des recommandations d'un précédent rapport sur la répartition des missions entre les différents échelons territoriaux (Rapport Mercier, 2000), reprises pour l'essentiel dans la loi de 2004. Plus précisément, ce protocole, dans le versant portant sur l'enseignement de

50. Rapport cité : 51.

51. Rapport cité : 16. En réalité, en 2005, la contribution moyenne de l'État au budget des CRD et CRR ne dépassait pas 8 % (Dietsch, 2007).

52. Rapport cité : 43-44.

la musique, de la danse et du théâtre, préconisait le partage suivant des responsabilités :

- « Mise en oeuvre d'actions partenariales associant la région, les départements et l'État ;
- Responsabilité assumée de façon conjointe par l'État et la région sur l'enseignement à vocation professionnelle et l'enseignement supérieur ;
- Incitation de l'État pour que les départements développent et structurent le réseau des établissements au niveau de leur territoire ;
- Identification à terme de collectivités "chef de file" pour l'impulsion et la coordination de l'action publique : la région pour l'enseignement à vocation professionnelle, les départements pour la structuration de l'enseignement initial, l'État pour la formation des enseignants. »

(Rapport Morin-Desailly, 2008 : 20)

Si l'expérience s'est avérée concluante, toujours selon la même rapporteuse, c'est non seulement que des « responsabilités » et des « chefs de file » ont été clairement identifiés, mais aussi que deux acteurs ont fait preuve d'un « fort engagement » dans le projet : la DRAC et la région. Mario d'Angelo, dans une analyse socio-économique déjà ancienne du « système » de la musique — plutôt centrée sur les versants de la production et de l'édition — en France pointait également les « conflits » et les ruptures qui le caractérisent, en soulignant particulièrement « l'absence d'une vision d'ensemble du système partagée entre l'État et les collectivités territoriales » (d'Angelo, 1997 : 163). Quel que soit l'angle par lequel on l'aborde, le monde de la musique se voit souvent reprocher un défaut de coordination.

En quoi cet épisode *a priori* mineur d'une recomposition ordinaire des politiques territoriales est-il significatif des enjeux actuels de l'enseignement spécialisé de la musique ? Il éclaire à notre sens deux caractéristiques fondamentales de ce milieu, qui permettront d'aborder les failles de ce qui aurait pu devenir une politique du numérique. Le premier de ces enjeux tient à l'absence, sinon d'une collectivité « chef de file », au moins d'un acteur apte à impulser une politique générale, qu'elle soit d'ordre pédagogique ou qu'elle vise, plus généralement, à organiser ses axes d'intervention, ce qui ne va pas sans une prise en charge financière de chacun de ses axes. De ce point de vue, on ne compte plus, ces dernières années, les appels des conservatoires et de leurs porte-parole au ministère et aux collectivités à préciser le montant de leur intervention. Le deuxième enjeu tient quant à lui à la place qu'occupent (ou que l'on souhaiterait voir occuper) les collectivités de rang intermédiaire : départements, Adiam, parfois Ariam. Lorsqu'une expérience de réforme pédagogique et institutionnelle est présentée comme réussie, c'est en effet souvent en sou-

lignant le rôle de coordination, et parfois de traduction qu'ils ont pu jouer, comme en témoignent ci-dessus le propos de C. Morin-Desailly et plusieurs tribunes publiées dans la presse spécialisée.

4 Édition et intermédiation : tentatives de cumul des fonctions

4.1 La Cité de la musique

Établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC), la Cité de la musique occupe une place centrale dans la filière musicale depuis sa création en 1995. Le décret portant création de l'établissement public prévoit qu'elle « entrepren[ne] des activités consacrées au développement de la vie musicale » (formation des professionnels et des publics, échanges internationaux, conservation et recherche en organologie, organisation de concerts). Ces missions ont été maintenues, mais se sont élargies, tandis que le rayon d'action de l'établissement, notamment en matière de diffusion musicale, s'est étendu aux échelons national et international. La première version du décret de 1995 ancrerait le rayonnement de l'établissement sur le territoire de l'Est parisien, le public espéré étant d'ailleurs celui des « des manifestations musicales de l'Est de la région parisienne ». À partir de la version de 2006 en revanche, le public visé n'est plus situé géographiquement, et la mention de l'international donne à la programmation de la salle une tout autre envergure.

Sur le plan de la programmation de concerts, c'est surtout l'entrée de la Salle Pleyel dans l'aire de la Cité de la musique qui constitue le fait marquant, puis, beaucoup plus récemment, le chantier de la Philharmonie de Paris, qui remet d'ailleurs en cause la relation avec Pleyel. Entre 2006 et 2014 en effet, les relations entre deux structures aux statuts fort différents ont donné lieu à plusieurs controverses, la Salle Pleyel ayant elle-même un passif assez chargé. Réputée être l'une des meilleurs salles, sur le plan de l'acoustique, pour l'interprétation de la musique d'orchestre, mais en difficulté financière au même titre que la fabrique de pianos Pleyel dont elle était à l'origine une vitrine, elle est rachetée dans les années 1920 par le Crédit Lyonnais qui la cède à son tour à un fonds d'investissement. En 2003, la gestion est confiée au ministère de la Culture et de la communication, l'État payant un loyer au fonds, dans le cadre d'un bail emphytéotique courant jusqu'en 2056. Un dernier revirement se produit en 2009, lorsque l'État rachète la salle au propriétaire, pour un montant de 60,5 millions d'euros. Le transfert de propriété n'est toutefois pas achevé, une procédure judiciaire opposant l'héritière du propriétaire à l'État, qui aurait bénéficié d'un prix d'achat nettement inférieur à sa valeur. La salle Pleyel

prend alors la forme juridique d'une société par actions simplifiée, dont l'actionnaire principale est la Cité de la musique (80 %), la Ville de Paris en étant le second (20 %) ⁵³. Son activité principale étant l'organisation de concerts, ainsi que l'hébergement de deux orchestres en résidence (Orchestre de Paris, Orchestre philharmonique de Radio France). Dotées de deux programmations distinctes à l'origine, les deux salles se sont néanmoins rapprochées en répartissant des « séries » sur les deux sites, puis en réduisant progressivement leur écart de positionnement marketing : initialement, la Salle Pleyel se signalait par un ancrage plus marqué dans les répertoires les plus socialement légitimants.

La question de la répartition des rôles s'est de nouveau posé avec l'insertion du projet de la Philharmonie de Paris dans la sphère d'activité de la Cité de la musique. Après une série de tractations entre les tutelles (État, Ville de Paris, Région Île-de-France) quant à la répartition du financement d'un projet dont le coût a amplement dépassé les prévisions, la Philharmonie est intégrée à la Cité de la musique, si bien que cette dernière gère désormais deux salles spécialisées dans les répertoires orchestraux, dotée respectivement d'une jauge de 2400 et 1900 places. La programmation des différentes salles de la Cité de la musique étant particulièrement dense (213 concerts à la Cité de la musique, 125 à la Salle Pleyel en 2013, sans compter des conférences et d'autres événements gratuits, et 270 concerts prévus pour la Philharmonie en 2015 ⁵⁴), l'établissement a mis au concours le choix d'un gestionnaire-programmateur pour la Salle Pleyel, en interdisant l'organisation de « tout concert ou spectacle de musique classique » ⁵⁵.

Sur le plan de la « formation et de l'information musicales des publics », la Cité, dans ses derniers rapports d'activité, distingue plusieurs dispositifs : le site internet, présenté comme un « ensemble numérique » reliant les différents axes de son action, la médiathèque, qui dispose de son propre portail numérique, un pôle pédagogique qui fédère les différentes actions de médiation (orchestre des jeunes « Démos », concerts pédagogiques, ateliers d'initiation musicale, conférences musicologiques, actions de sensibilisation aux répertoires), le musée, et trois structures plus spécialement orientées vers les professionnels de la filière musicale : l'observatoire de la musique, qui publie des données économiques sur la programmation des radios et le marché de la musique enregistrée, le Réseau d'Information de la Culture (RIC), un annuaire des acteurs des politiques culturelles, et les éditions.

53. Rapport d'activité 2012, p. 9.

54. Sources : Rapport d'activité 2013 de la Cité de la musique, et Michel Guerrin, « Mauvais accords pour la Philharmonie », *Le Monde*, 19 septembre 2014.

55. Appel d'offre, cité par Sandrine Blanchard, « De Vivendi à Jean-Marc Dumontet, la Salle Pleyel attise les convoitises », *Le Monde*, 13 juin 2014.

Nous intéressent ici particulièrement le portail de la médiathèque, et surtout, les deux offres d'abonnement conçues à l'intention des enseignants et des apprentis musiciens (la première offre est destinée aux conservatoires et aux bibliothèques de lecture publique, la seconde aux établissements scolaires relevant de l'Éducation nationale). Initialement nommé « Extranet », le portail avait initialement pour vocation de mettre à disposition des publics non parisiens une partie de l'offre documentaire de la médiathèque de la Cité : catalogue informatisé, captations audio ou audiovisuelle de concerts, programmes et notes de concerts. Il ne s'agissait là que d'une vitrine des moyens de l'établissement dans la mesure où la très grande majorité des ressources restait réservée à une consultation locale. Aux origines de la médiathèque, un service d'information musicale (qui figure toujours dans l'organigramme de l'établissement) qui produit lui-même des ressources : guide pratique de la musique, répertoires d'adresses, service de petites annonces. Surtout, des outils multimédias sont édités par la Médiathèque, avec l'apport de musicologues extérieurs à ses services, et pour l'un des objets les plus remarquables, avec l'apport d'un concepteur de dispositifs multimédia : ancien directeur adjoint de la société Hyptique, éditrice de deux CR-Roms d'initiation aux répertoires électroacoustiques (cf. chapitre 3), Olivier Kœchlin a conçu une interface de synchronisation de partitions musicales, de pistes audio et de commentaires musicologiques permettant d'analyser précisément une œuvre, en visualisant (et éventuellement, annotant) ses composantes : Metascore⁵⁶. C'est à partir de ce logiciel que sont édités les « guides d'écoute » d'une œuvre, généralement au programme du baccalauréat musique, et qui peuvent être téléchargés à partir du portail réservé aux abonnés de l'une des deux offres documentaires. Ce ne sont pas, bien entendu, les seules ressources disponibles sur les deux portails : y figurent également des captations de concerts, qui nécessitent elles aussi un travail de post-production, et ne peuvent donc être réduits à une simple mise à disposition de « contenus ».

Le cas de ces produits présente au moins une caractéristique qui le distingue considérablement des autres produits (éditorialisés) des industries culturelles. Sous la forme du CD-Rom, ils n'ont connu qu'une durée de vie très limitée : entre le début des années 1990 pour les premiers outils et le début des années 2000. Aussi l'apparition de codes spécifiques à ce média s'en est trouvée contrariée. Au moment de l'essor de ce média, c'est-à-dire au seuil de la décennie 2000, Françoise Paquienséguy (1999 : 5) note en effet qu'« en l'absence de règles d'écriture, chacun [...] s'essaie à la création, cherche, tente, se veut innovateur. » En revanche, des plateformes web, qui fonctionnaient d'ailleurs déjà parallèlement — sinon de manière concurrente — aux CD-Roms à la fin des années 1990 (Séguy, 1999 : 27–28) restent publiées, et ont connu une forme

56. Voir notamment Bourneuf & Serra (2008).

de normalisation. Dans un certain nombre de cas, qu'il est difficile de cerner précisément puisque les « crédits » sont rarement précis à cet égard, les contenus éditorialisés pour le CD-Rom ont été transférés vers des plateformes en ligne. Sur notre terrain, c'est ce qu'explique Antoine à propos du CD-Rom *La musique électroacoustique*, dont le contenu a été partiellement basculé sur la fresque *Arts sonores*, notamment parce que les formats d'édition et de lecture des CD-Roms étaient devenus incompatibles avec les matériels en usage dix ans plus tard :

« le CD-ROM au bout de 5 ans — donc il a été fait en 2000-2001 — Apple change de système d'exploitation, abandonne les processeurs PowerPC, et on passe à OS X, je sais plus combien. . . [. . .] Et, ça ne marche plus dessus, parce que y avait un émulateur qui s'appelait Rosetta, et le CD-ROM a été fait sur les processeurs anciens. Alors, Apple a maintenu grâce à cet émulateur Rosetta, pendant 2-3 ans les évolutions, et puis a abandonné, puisque nous avons changé. . . On avait abandonné les processeurs PowerPC, on passait sous Intel, etc. Le CD-ROM lui, il avait été fait sous Shockwave director PowerPC. . . Donc 5 ans après, et bah “a marche plus !” » (Entretien : Antoine, développeur d'une fresque multimédia)

Deux aspects nous semblent remarquables à cet égard : le rôle d'éditeur assuré par la médiathèque d'une part, le rôle d'intermédiaire entre les contenus éditorialisés et les utilisateurs d'autre part. Contrairement à ce qu'impliquerait une simple fonction de médiation entre des médias (et éventuellement des outils logiciels) et des publics, l'établissement se positionne également à un second niveau d'intermédiation, entre des auteurs et des contributeurs d'origines diverses (concepteur d'interfaces, musicologues, éditeurs de partitions) et des utilisateurs. Faut-il en conclure que l'opérateur public emprunte au modèle socio-économique de l'édition, ou, comme cela a déjà été constaté dans d'autres secteurs des industries culturelles comme la presse ou l'audiovisuel (Bouquillion *et al.*, 2013 : 158), qu'il emprunte simultanément à plusieurs de ces modèles ? Rappelons que la question des modèles constitue l'un des axes structurants de la théorie des industries culturelles (Miège, 2012), en ce qu'elle interroge à la fois la question des modes de rentabilité d'une filière, des stratégies adoptées par les acteurs qui la constituent, mais aussi le cadre idéologique qui en est le versant symbolique. Même s'il convient, à propos de ces modèles, de ne pas chercher de stricte correspondance entre acteurs et modèles, ces derniers ne constituant pas des modèles d'action mais offrant plutôt un cadre d'analyse (il ne s'agit pas en effet d'adopter le point de vue des acteurs en quête d'une stratégie ou un « modèle d'affaires » efficace), la situation du portail de la Cité de la musique vis-à-vis du modèle du courtage informationnel, et plus généralement, des plateformes d'intermédiation entre des contenus

éditorialisés et leurs utilisateurs mérite d'être interrogée. À plusieurs égards, ce portail présente plusieurs analogies avec le fonctionnement des grands opérateurs (privés) de la mise en relation entre producteurs de contenus et internautes : elle permet l'accès à des enregistrements audiovisuels, des documents textuels et photographiques, ou encore des logiciels à partir d'un catalogue qui présuppose une indexation fine de ces différentes « ressources ». C'est sur ce dernier aspect que repose à proprement parler l'analogie : à la différence de la plupart des opérateurs de l'intermédiation que sont Google – et les différents services développés autour de son moteur de recherche, l'opérateur public ne se finance pas de la même façon : comme signalé plus haut, la partie dite « extranet » est accessible sur abonnement dont le montant est établi en fonction du nombre de postes connectés au système.

4.2 Corrélyce

Sans doute faudrait-il chercher plutôt du côté des acteurs publics des dispositifs comparables : le cas du portail Corrélyce⁵⁷ est plus éclairant à cet égard. Initialement destiné à proposer aux lycées de la région PACA un accès simplifié à des bouquets de ressources souvent dispersées et d'origines différentes (éditeurs de presse, éditeurs de ressources pédagogiques, éditeurs scolaires, établissements culturels), il avait également vocation à « privilégi[er] une logique ascendante » (Petit, 2013 : 65), par contraste avec l'expression du centralisme ministériel qui constitue le mode habituel de prescription dans l'Éducation nationale. Le dispositif associe la région, principal bailleur des lycées en matière d'outils éducatifs, les rectorats d'Aix-Marseille et de Nice et leur deux Centre régionaux de documentation pédagogique respectif (mais aussi une composante du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Marseille, l'Observatoire des ressources multimédias en éducation), des prestataires techniques parmi lesquels Orange, et des représentants des lycées eux-mêmes, pour négocier et formaliser les relations avec les éditeurs. À chaque acteur son rôle, que les porteurs du projet présentent schématiquement de la façon suivante (Petit, 2013 : 60) :

Acteur	Rôle
Région	Maîtrise d'ouvrage
CRDP Aix-Marseille	indexation et catalogage
CRDP Aix-Marseille et Nice	Formation des usagers
ORME (CRDP Aix-Marseille)	Enquêtes d'usages
Orange et Pass-Technologie	Prestations techniques (plateforme)
Lycées	Choix des ressources en abonnement

57. <http://www.correlyce-diffusion.fr/spip.php?article3>.

Reste (au moins) une fonction absente de cette présentation : la négociation des tarifs avec les éditeurs. Le site du projet reste discret sur ce sujet, et les travaux de recherche que nous avons consulté sur le portail ne précisent pas quel acteur joue ce rôle précis. L'essentiel est cependant que Corrélyce assure des missions qui habituellement sont disjointes, ou relèvent des instances décisionnaires nationales, et qu'il le fait en gagnant une certaine autonomie vis-à-vis des acteurs parties prenantes du dispositif. Laurent Petit (*op. cit.*) distingue ainsi trois fonctions majeures pour cet acteur : la *prescription* (d'outil et d'usages), l'*agrégation* des ressources, qui consiste notamment en leur indexation et leur mise à disposition par un catalogue, et la *gestion de flux financiers*, qui sans cela, serait opérée directement entre les fournisseurs et les consommateurs.

Le courtage informationnel tel qu'il est mis en œuvre dans les campus numériques (Mœglin, 2007) apparaît comme une manière d'assurer une relation plus ou moins durable (le *fit*) entre une offre et une demande toutes deux limitées :

« en formation continue, l'offre et la demande sont localement insuffisantes, aucune université n'ayant assez de contenus numérisés à mettre à la disposition de ses étudiants. En aurait-elle, au demeurant, que ces ressources ne trouveraient pas un nombre suffisant de destinataires. [...] Double agrégateur, par conséquent, le courtier est davantage que le simple intermédiaire entre porteurs de l'offre et porteurs de la demande : c'est lui qui, mandaté par les uns, par les autres, ou par les deux à la fois, travaille à leur *fit* en veillant à la bonne adéquation du programme, conçu ou non sur mesure, et des besoins. » (Mœglin, 2007 : § 60–62)

Si un tel intermédiaire, dont l'action et plus particulièrement la capacité à procurer de l'information aux pôles de l'offre et de la demande s'avère nécessaire, c'est que la fonction éditoriale qui caractérise le modèle socioéconomique éponyme n'est assurée par aucun acteur. Cela n'empêche pas que les fonctionnements respectifs de ces deux modèles diffèrent nettement. Le courtier n'est pas producteur de ressources, mais pourvoyeur de ressources produites par d'autres. Aussi son intervention relève-t-elle plutôt du *knowledge management* (Mœglin, 2005b : 225) et de l'indexation en vue de la réalisation d'un portail documentaire ou d'un moteur de recherche. Enfin, la valorisation de l'activité du courtier réside dans la mise en contact (Mœglin, 2005b : 226), tandis que celle de l'éditeur repose sur la commercialisation de biens à l'unité, celle du club, sur l'abonnement forfaitaire. La Cité de la musique emprunte à la fois au modèle de l'édition, du courtage et du club, ce qui explique peut-être que son positionnement soit difficilement identifiable pour les acteurs de l'en-

seignement spécialisé de la musique. C'est surtout le défaut de mise en relation entre produits, services et utilisateurs qui semble nuire au projet de l'opérateur public.

IV Concurrence et régulation

Si les relations entre éditeurs et utilisateurs de médias sont ainsi ténues, qu'en est-il des relations entre établissements ? Dans le chapitre précédent ont été abordées plusieurs formes de partage entre enseignants, particulièrement chez les enseignants-développeurs. Partage et coopération valent-ils tout autant pour les établissements, ou assiste-t-on au contraire à des formes de concurrence entre structures, concurrence alimentée par l'emploi d'outils et de médias ?

1 Concurrence entre écoles

La présence d'outils numériques dans un établissement d'enseignement musical peut-elle constituer un facteur d'attractivité pour les conservatoires d'un territoire proche ? La question peut sembler hors de propos, au moins pour le cas des conservatoires qui, en tant qu'établissements publics ne relèvent *a priori* pas d'une logique de marché. En réalité, les travaux menés sur la sociologie des marchés scolaires (par exemple Maroy & van Zanten, 2007) montrent que la mise en concurrence au sein d'un même territoire des établissements d'enseignement général (collèges et lycées) constitue désormais un phénomène observable, et qu'elle s'inscrit dans un ensemble limité de « logiques d'action » (*Ibid.*) mises en œuvre tant par les familles que par les établissements. Pour résumer sommairement leur propos, les établissements cherchent à obtenir une fréquentation soutenue, dans un double objectif : maximiser les ressources allouées par les autorités de tutelles, qui modulent le plus souvent leurs subsides en fonction du nombre d'élèves, et capter les profils d'élèves les plus favorisés, notamment parce que la structure sociale des publics semble améliorer les résultats de l'établissement et les conditions de travail des équipes enseignantes (Maroy & van Zanten, 2007 : 468–469). De leur côté les parents d'élèves peuvent développer des stratégies de contournement du dispositif de la « carte scolaire », et s'appuient notamment sur des critères d'évaluation de la « qualité » de l'offre éducative (classement dans les palmarès, options offertes, réputations, politique d'encadrement). Les établissements, selon leurs caractéristiques sociales et leur positionnement relatif dans la hiérarchie informelle qui les distingue au sein d'un même territoire peuvent ainsi se démarquer

de leurs concurrents en adoptant des spécialisations : les auteurs mentionnent ainsi le cas d'une école d'un quartier assez défavorisé qui a

« réussi à garder les élèves de classes moyennes de l'arrondissement [...] grâce à la possibilité qu'elle a saisie, dans le cadre de la politique de diversification des établissements encouragée en Angleterre, de devenir une "*specialist school*" orientée vers les communications et les médias. » (Maroy & van Zanten, 2007 : 471).

Les auteurs montrent néanmoins que les situations analysées ne relèvent pas d'un « marché » à part entière, mais d'un équilibre – fût-il imparfait – entre « régulation et compétition ».

Dans le cas des conservatoires, qui ne sont pas soumis à une « régulation » par l'institution, ou du moins, bien moins encadrée que celle que met en œuvre le ministère de l'Éducation nationale, la concurrence peut-elle constituer un phénomène plus tangible ? Surtout, les outils numériques, fortement valorisés comme nous l'avons vu dans un précédent chapitre, y jouent-ils un rôle spécifique ? La portée d'une telle question est évidemment bien trop étendue. Il conviendrait ainsi d'opérer plusieurs distinctions. La nature de l'outil joue évidemment un rôle : tout ce qui concourt à la mise en visibilité des établissements (pages Facebook, chaînes Youtube, blogs et sites web, etc.) peut être explicitement convoqué pour mettre en valeur un établissement par rapport à un autre. Les écoles de musique du secteur privé y recourent assez largement, nous y reviendrons ; certains conservatoires dans une moindre mesure, non sans parfois qu'une telle action ne soulève des incompatibilités entre des logiques d'action opposées (voir chapitre précédent). Pierre, l'un des directeurs de conservatoires rencontrés évoque ainsi en entretien le projet de site web de son établissement, sur lequel une « radio en ligne » permettrait de mettre en valeur la qualité des représentations publiques menées jusqu'ici au sein de l'établissement :

« l'image qu'on donne aujourd'hui est fondamentale et je crois qu'il y a un gros travail à faire de ce côté-là sur les conservatoires. On peut aller plus loin que ça : on parlait de l'histoire de la radio en ligne, je suis persuadé que la plupart des gens en France ne se rendent même pas compte du nombre de concerts qu'on produit, mais des concerts de qualité, je parle pas des auditions de fin d'année ou des auditions de classes ou papa-maman viennent avec le camescope, "hou hou, je suis là" ; c'est pas ça, quand je vois ce qu'on monte, quand je vois les concerts qu'on monte [...], quand j'écoute ça, je me dis : "putain, l'orchestre du conservatoire, il a de la gueule, quoi". [...] Par rapport à l'image des conservatoires, personne le sait ; par exemple des trucs comme France Musique ou Radio Classique, je suis sûr – ça fait partie de l'idée que je voudrais développer, d'où

l'idée de la radio – que s'ils faisaient un truc avec [nous], on ferait une autre image des conservatoires ! » (Entretien : Pierre, dir. de conservatoire)

L'ambition de Pierre dépasse ici le contexte étroit d'une concurrence éventuelle entre conservatoires : il s'agit plutôt de faire oublier l'« image » passéiste et amateuriste des activités menées par les conservatoires à l'échelle nationale, d'où la référence à un partenariat éventuel avec les deux chaînes de radio de référence dans le monde des musiques savantes. Néanmoins, les circonstances dans lesquelles cet entretien a eu lieu permettent de situer ce projet dans le cadre d'un jeu de concurrence régulée entre conservatoires d'un territoire circonscrit. L'ensemble des établissements qui y sont implantés forme en effet un réseau particulièrement dense (un CRR, co-fondateur, avec un autre CRR implanté sur un territoire limitrophe d'un « Pôle supérieur », trois CRD, trois CRC). L'organisation de l'intercommunalité est considérée par d'autres acteurs des enseignements artistiques comme particulièrement avancée et cohérente : en témoignent notamment les invitations à des tables rondes professionnelles de responsables culturels du territoire par l'Ariam ; dans l'entretien largement cité ici, Pierre même, qui n'épargne pas ses critiques quant aux politiques mises en œuvre par d'autres échelons territoriaux, y voit « un juste milieu entre le projet territorial et le projet de proximité ». Pour autant, la coordination entre les équipes de direction apparaît plus difficile, et si une expérience de création d'un cursus mutualisé entre les sept conservatoires du territoire est mentionnée, la tendance a davantage consisté à spécialiser les établissements (leur donner une « identité », comme le dit Pierre), comme l'ont fait certaines des écoles étudiées par Maroy & van Zanten (2007) :

« le CRR Jonathan Harvey, évidemment, c'est la Rolls-Royce : formation professionnelle, le CRC Frank Zappa qui va être plutôt sur les musiques actuelles, nous on est assez branchés sur l'international et les nouvelles technologies, le rapport au métier, au conservatoire Jean Françaix, ils font beaucoup de choses avec les amateurs et les adultes, le conservatoire Claude Delvincourt, je sais pas trop ce qu'ils font, le CRD Edgar Varèse, peut-être un peu plus sur la danse ; mais en gros, chacun essaie de défendre un peu son identité de ce côté-là. » (Entretien : Pierre – les noms des conservatoires sont modifiés)

Cet exemple permet au passage de signaler que l'attractivité des conservatoires n'a pas attendu le développement des outils de publication en ligne. Auditions des classes d'instrument, concerts des professeurs, et masterclasses données par des musiciens de renom auprès d'élèves avancés constituent autant d'occasions de célébrer en public la qualité de la formation dispensée dans un établissement, et, éventuellement son caractère professionnalisant. Les utilisations des réseaux socionumériques et la réalisation de médias telles qu'on

peut les observer notamment dans les établissements britanniques et américains cités par Pierre (*Guildhall School of Music, Bercklee College of Music*) sont remarquables à plusieurs titres. Elles en élargissent considérablement le rayonnement, empruntant parfois des circuits médiatiques où l'on ne s'attendrait pas à trouver des établissements spécialisés de ce type (plateformes de cours en ligne, et plus récemment, plateformes de « MOOC », mais aussi sur les dispositifs de type « *User Generated Content* » que sont *MySpace* ou *Youtube*) ; elles se situent à la charnière entre constitution de communautés d'anciens élèves et stratégies de marque. Mais surtout, elles s'inscrivent dans une longue tradition de présentation des artistes en formation sur des scènes locales.

Deuxième famille d'outils susceptible de contribuer à l'attractivité des conservatoires : les matériels et les logiciels de studio (dispositifs de création et de production musicale et stations audionumériques, pour l'essentiel). Sur ce plan, la place mineure occupée par les conservatoires dans les politiques de communication locale ne laisse que peu d'opportunités aux établissements pour mettre en valeur leur équipement. Les directeurs de conservatoire le déplorent, et, dans les conditions de l'entretien, peuvent être amenés à adopter l'*ethos* d'un cadre territorial apte à négocier d'égal à égal avec ses homologues, plutôt que celui de l'artiste et de l'enseignant :

Baptiste consulte le dernier bulletin municipal pour vérifier que l'annonce des concerts y figure bien : il s'étonne de ne pas la voir et prend son téléphone pour demander à un contact à la mairie où se trouve l'information ; elle ne figure que très partiellement sur la page dédiée au conservatoire, sans les horaires. Sitôt le téléphone raccroché, il s'exclame : « C'est nul ! Franchement, c'est donner du caviar à des cochons ! Ça me dégoûte... » (Entretien : Baptiste, dir. de conservatoire)

Pourtant, la « culture » (qui tend à se fondre, dans l'architecture des sites web des collectivités, dans un ensemble plus général : les « loisirs ») peut tout à fait occuper une place importante dans la communication des collectivités locales. Analysant ainsi les mutations de l'articulation entre information et territoire dans les collectivités, Isabelle Paillart montrait dès 1991 que la culture pouvait constituer un sujet privilégié, dans un contexte de dilution des collectivités dans des ensembles plus vastes, la diffusion des informations locales permettant désormais aux collectivités de se distinguer de leurs voisines :

« Les développements actuels de la communication municipale et la mise en place des nouveaux médias au niveau local s'expliquent par l'obligation d'animer un territoire dont les frontières se diluent, dont les références territoriales s'estompent. Dans cette opération, un domaine est privilégié — la culture, au sens large du terme — car elle permet l'affirmation sans cesse renouvelée des

spécificités d'un territoire dans lequel s'exerce le pouvoir local, contribuant ainsi à asseoir la légitimité de son action. » (Pailliart, 1991 : 88)

Les limites de notre terrain ne permettent guère d'aller plus loin dans l'analyse des évolutions de la communication territoriale. Il est en revanche relativement aisé de constater que même lorsque la rubrique « culture » ou ses avatars est particulièrement visible dans les médias locaux (bulletins municipaux, sites web, réseaux socionumériques), la place des conservatoires l'est généralement beaucoup moins, et c'est probablement ce qui explique l'indignation de Pierre dans l'extrait d'entretien qui précède. Ce sont plutôt les équipements du spectacle vivant qui apparaissent sur les sites web, et qui, depuis désormais une dizaine d'années, ont développé leur « image de marque », tout en adoptant des formats et des fonctionnements relevant tantôt d'une logique « pédagogique », tantôt d'une approche plus esthétisante (Bouquillion, 2002). Plus récemment, un nombre croissant de collectivités ont développé des supports de communication davantage centrés sur les activités des conservatoires : les sites web d'établissement – et non plus seulement une page sur le site de la collectivité –, rarissimes en 2010 sont désormais plus nombreux ; des plaquettes et des brochures sont également devenues plus courantes.

En parallèle au mouvement de professionnalisation de la communication des collectivités initié depuis plusieurs décennies (voir par exemple les travaux d'I. Pailliart ou de B. Miège, 1996), les supports de communication adoptent des formats mettant en valeur l'équipement en matériel de certains conservatoires. Ici⁵⁸, un reportage mené dans une classe de MAO montre les élèves au travail dans une salle bien équipée ; là, un article publié sur le site de la communauté d'agglomération vante la qualité d'un « matériel de pointe » dans un « espace parfaitement équipé »⁵⁹, avec interview du directeur et d'un étudiant, selon les règles du travail journalistique, en construisant notamment une « polyphonie » des points de vue (voir par exemple Lemieux, 2010).

À ces tentatives de valorisation des spécificités locales peuvent également participer les médias locaux. Presse quotidienne régionale et chaînes de télévision locales accordent en effet parfois aux conservatoires une publicité (relative) à un conservatoire du territoire qui s'est récemment équipé en matériels. Ainsi, une chaîne de télévision régionale diffuse un reportage réalisé en 2009⁶⁰

58. <http://www.ville-levallois.fr/TV-Levallois/Videos/La-Musique-Assistee-par-Ordinateur-au-conservatoire>.

59. <https://web.archive.org/web/20101112233945/http://www.agglo-gpso.fr/vie-culturelle-et-sportive/culture/conservatoires/musique-assistee-par-ordinateur>.

60. http://www.dailymotion.com/video/xbcx1r_cours-de-musique-sur-des-ordinateur_music.

dans une classe de formation musicale où une « nouvelle pédagogie » fondée sur l'utilisation du « multimédia » est mise en œuvre, et où « l'ordinateur est en bonne place » dans le bureau du directeur. Cela dit, les articles portant spécifiquement sur la présence d'outils numériques restent rares. Sans qu'il soit nécessaire de se livrer à une analyse de contenu des articles publiés pendant notre période d'observation, les requêtes effectuées dans la base *Europresse* témoignent plutôt d'une focalisation sur des événements périodiques (nominations, organisation de la rentrée, programmation de spectacles), et, plus rarement, sur des conflits entre direction et tutelle.

En seconde analyse, il importe de ne pas considérer tous les établissements d'enseignement artistique spécialisé au même niveau. Les stratégies de communication, et les dispositifs de mise en visibilité mis en œuvre par les uns et les autres sont loin d'être équivalents. En effet, à la différence des écoles et des collèges étudiés par Maroy & van Zanten (2007), les conservatoires et les écoles de musique ne sont pas répartis sur un territoire avec la même densité. À l'exception de la ville de Paris qui rassemble dix-sept conservatoires d'arrondissement de taille et d'effectifs similaires, peu de territoires accueillent des établissements dont l'offre de formation serait interchangeable. Ils ne se caractérisent pas davantage par une relation d'« interdépendance relationnelle » entre établissements autour d'un vivier d'élèves. Il paraît donc assez hasardeux de parler ici de « marché », ou même de « quasi-marché », puisque aucune de ses deux composantes n'est pleinement réalisée : ni « coordination bureaucratique » assurée par une autorité administrative, ni « coordination de marché » (*Ibid.* : 468).

Il en va différemment des écoles dites « privées »⁶¹ : celles-ci ont non seulement occupé plus massivement les réseaux socionumériques les plus usuels, communiquant autour des événements qu'elles organisent, des récompenses obtenues par leurs (anciens) élèves, et prenant modèle sur les « communautés » de *fans* dont on sait qu'elles constituent l'un des axes de développement des industries culturelles (Dupuy-Salle, 2010) ; mais surtout, plusieurs d'entre elles ont développé des partenariats avec des fabricants de matériels et de logiciels qui occupent une place centrale dans la filière. À l'instar des partenariats qui les associent avec des « revendeurs agréés », les principaux acteurs

61. Sont ici prises en compte les écoles de droit privé, généralement spécialisées dans les répertoires « actuels », et non les conservatoires qui pour certains d'entre eux, peuvent fonctionner en tant qu'association, tout en assumant des missions de service public.

du secteur (Apple⁶², Avid⁶³, Ableton⁶⁴, Steinberg⁶⁵) proposent en effet à des centres de formation — ou à des formateurs indépendants — des partenariats, qui permettent généralement aux étudiants de bénéficier de certifications élémentaires et de réductions sur l'achat de matériels et de logiciels. Chacun des contractants met en avant le caractère sélectif de cet agrément ; ainsi, la page consacrée aux « Centres de formation agréés Steinberg » précise que « [les] partenaires Centres de Formation sont triés sur le volet et ont accès aux dernières informations produits et systèmes. » Et plus bas :

« Nous avons choisi les formateurs et les Centres de Formation qui sont leaders dans leur domaine et leur territoire. Nous évaluons ces partenaires de manière constante et nos spécialistes produits entretiennent avec eux une relation constante dans leur région pour assurer que nos formateurs disposent des dernières informations sur les produits et le plus haut niveau de connaissance.

Si nous les avons validés, vous allez les apprécier... »⁶⁶

Les éléments qui nous ont été communiqués lors des entretiens (voir notamment Luc, dir. d'école spécialisée) montrent qu'en effet, le choix de contracter avec les principaux éditeurs de stations audionumériques relève d'une stratégie de marque de la part des établissements, qui espèrent d'une part attirer des étudiants qui souhaiteraient bénéficier d'une certification « supplémentaire » (dans le cas d'Apple tout particulièrement, les autres marques ne proposant pas toujours de telles certifications, et d'autre part, bénéficier de l'image de marque des fabricants. Du côté des sites web des acteurs industriels, figurent sous un onglet « Partenaires », ou, lorsque le programme a été baptisé une liste des établissements ainsi « triés ». Apple possède un site spécifique pour ses « *Apple Authorized Training Centers in Education* » (Cf. site mentionné plus haut), où figure une liste de vingt centres, majoritairement des écoles de statut privé ; situées en France :

Tout en relativisant quelque peu le bénéfice de ce système, laissant entendre qu'il ne s'agit pas en première analyse d'un paramètre motivant l'inscription des élèves dans son école, Luc explique cependant qu'un tel label constitue une forme de « reconnaissance institutionnelle » :

« bon, ça sert pas à grand chose, hein – c'est comme tous les diplômes ; quand les élèves me disent : “À quoi ça sert ?”, je dis : “Si tu veux donner des cours,

62. <https://www.apple.com/fr/education/aatce/>.

63. <http://www.avid.com/FR/Services/Training/become-partner>.

64. <https://www.ableton.com/en/education/certified-training/certification-program/>.

65. <http://www.steinberg.fr/fr/education/formation.html>.

66. <http://www.steinberg.fr/fr/education/formation.html>
























City	Company	Website	Creative	OS X	iOS
Paris	Ecole Supérieure	http://www.esec.edu/			
Montpellier	ArtFX	http://en.artfx.fr			
Neuilly Sur	Celsa Université	http://www.celsa.fr			
Bordeaux	Ecole AMTV	http://www.amtv.fr			
Aix-En-	Ecole supérieure	http://www.ecole-art-aix.fr/			
La Plaine	EICAR	http://www.eicar.fr			
Malakoff	EMC	http://www.emc.fr			
Toulouse	ESAV	http://w3.univ-tlse2.fr/esav/			
Rennes	ESRA Bretagne	http://www.esra.edu			
Nice	ESRA Cote D'Azur	http://www.esra.edu			
Paris	ESRA Paris	http://www.esra.edu			
Paris	FNSP - Sciencespo	http://www.journalisme.sciences-po.fr/			
Bordeaux	Ingésup	http://www.ingesup.com			
Toulouse	Ingésup	http://www.ingesup.com			
Paris	ISCOM	http://www.iscom.fr			
Le Mans	ITEMM	http://www.itemm.fr			
Bordeaux	IUT Bordeaux	http://www.mmibordeaux.com			
Paris	Ecole ATLA	http://www.atla.fr			
Clermont-	Les Chemins	http://www.lescheminsdorphee.com			
Paris	SUPINFO Paris	http://www.supinfo.com			

FIGURE 4.6 – Liste des AATCE en France

peut-être... d'informatique musicale quelque part, c'est toujours mieux d'avoir un truc, c'est marqué *Certifié Apple*, voilà !" En plus, ça leur donne une carotte : ils bossent toujours un petit peu plus quand il y a des examens... Nous, c'est important d'avoir... on a le panneau Apple, donc il y a une question un peu reconnaissance institutionnelle comme ça avec une grosse boîte, et puis ça fait sérieux, d'avoir un enseignement qui est certifié... parce qu'il n'y en a pas beaucoup». (Entretien : Luc, dir. d'école spécialisée)

Cette formulation paradoxale de l'institutionnalisation (par l'affichage d'une marque commerciale) est certainement favorisée par le faible degré d'institutionnalisation de l'enseignement des « musiques actuelles ». Si le ministère de la Culture revendique, depuis les années 1980 et surtout à partir de la création d'une « Commission nationale des musiques actuelles » en 1998, et du rapport qui en a synthétisé les premiers travaux (Rapport Dutilh, 1998), une place à part entière dans le monde de l'enseignement musical, la régulation du secteur reste presque exclusivement assurée par des fédérations et des réseaux d'acteurs associatifs (la Fédération nationale des écoles d'influence jazz et des musiques actuelles (FNEIJMA) pour les écoles, le « Collectif Recherche-Pédagogie Musicale », la « Fédurok–Fedelima » et le « Confédération des réseaux départementaux de lieux de musiques actuelles amplifiées en Ile-de-France (RIF) » pour les équipements scéniques scéniques) tandis que les ministères de la Culture et de l'Éducation n'exerce pas de contrôle direct sur ces établissements. La plupart des écoles qui jouissent d'une certaine reconnaissance dans la profession multiplient d'ailleurs les labels – plus institutionnels

en l'occurrence – : « reconnaissance »⁶⁷ par le ministère de la Culture et de la communication accordée à quelques établissements ». La majeure partie de ces écoles est d'ailleurs également labellisée par la Fédération nationale des écoles d'influence jazz et musiques actuelles (FNEIJMA).

Ces logiques de marque, telles qu'elles s'illustrent dans la mise en œuvre de partenariats avec les acteurs industriels, ne se réduisent pas à la simple signature d'un contrat avec les écoles, même si l'apposition d'un logo et la présentation réciproque des partenaires tend à laisser penser que les partenaires, partageant des valeurs identiques, se seraient associés tout naturellement. Même si l'on n'a pu accéder au détail des procédures de sélection et de suivi mises en pratique par les fabricants, la façon dont Luc évoque, en entretien, les contraintes d'un partenariat avec Apple montre que l'implication du groupe va bien au-delà d'une simple labellisation :

« ils nous obligent... il faut que... ils sont venus : il y a les conditions matérielles, que la salle soit comme ci, comme ça, que les chaises soient... même des choses très précises. En ce qui concerne le cursus... je sais plus, mais ils ont regardé tout ça, et ils nous ont demandé de changer un certain nombre de choses – qui étaient minimes – par rapport au cursus qui incluait la MAO certifiante. Il fallait pas que ce soit que ça ; par exemple, il fallait qu'on ne certifie pas quelqu'un qui fait que *Logic* ; il faut aussi qu'il y ait des modules de théorie musicale, etc., pour que la certification fonctionne. [...] (Entretien : Luc, dir. d'une école spécialisée)

Les inspecteurs — car telle semble bien être leur fonction, même s'ils sont vraisemblablement désignés autrement — veillent au respect d'un ensemble de normes, qui forment « un cahier des charges, qui est le même dans tous les pays, je crois... » (*Ibid.*)

Le point d'équilibre entre le bénéfice apporté par la marque et le coût assumé par les contractants est tout aussi délicat à trouver dans le cas des « revendeurs agréés ». Chez Orphée, une enseigne commercialisant une grande partie de l'éventail des instruments et des matériels musicaux, l'un des chefs de rayon souligne clairement le coût de l'affichage d'une marque partenaire :

« Y a des marques qui sont indispensables... mais on perd de l'argent. Yamaha par exemple. C'est une marque qu'on est obligé d'avoir, comme Apple, parce que ça fait bien d'avoir ça, parce que les gens demandent, parce que effectivement, y a de la qualité – quoique... pas forcément dans tout, mais de manière

67. Code de l'Éducation, article L361-2, 22 juin 2000 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524871&cidTexte=LEGITEXT000006071191>.

globale oui – par contre...on perd, à la vente. » (Entretien : Bernard, commercial MAO)

Aussi la place des fabricants de matériels informatiques est-elle plus importante qu'il n'y paraît, notamment lorsque l'on prend en compte la façon dont il exerce une forme de magistère parallèle et concurrent de celui des conservatoires.

2 Les fabricants de matériels : un marché parallèle ?

Parmi les principaux pourvoyeurs d'instruments musicaux et d'outils numériques figurent des acteurs qui ont étendu leur domaine d'activité aux sphères de l'enseignement, mais qui n'occupent cependant qu'une place très marginale au sein du monde des conservatoires. Deux d'entre eux retiendront particulièrement notre attention ici : les multinationales japonaises Yamaha⁶⁸ et Roland, qui occupent une position tout à fait comparable dans le monde des fabricants de claviers et de matériels de production musicale, mais moindre dans celui des instruments de musique et des matériels davantage destinés à l'écoute à domicile. Ces deux acteurs sont ainsi présents dans l'ensemble des sphères de l'expérience musicale : les interprètes connaissent leurs instruments et certains des outils qui les accompagnent ; les amateurs — au sens que leur donne par exemple (Hennion, 2007) — tout autant, et particulièrement sur le segment Hi-Fi de Yamaha. Pourtant, les relations nouées avec les conservatoires sont pour le moins ténues, alors même que tous deux revendiquent une forte présence sur le terrain de l'enseignement musical : entre — pour Yamaha — constitution d'un réseau d'écoles totalement autonome vis-à-vis des systèmes d'enseignement des pays où il est présent, et — plus modestement, chez Roland — mise en valeur des produits destinés au marché éducatif, chacun semble en première analyse occuper une place centrale dans le monde de l'enseignement musical. Or, les relations directes avec le monde des conservatoires sont beaucoup plus ténues que ce que l'on pourrait imaginer, surtout lorsqu'on compare les situations respectives des conservatoires et de l'enseignement général. Lorsque nous l'avons interrogé en mars 2013 sur les relations de la filiale européenne de Roland (Roland Central Europe) avec le monde de l'enseignement spécia-

68. Plus précisément *Yamaha Corporation* d'abord, qui regroupe les activités de fabrication d'instruments acoustiques (pianos, guitares, cordes frottées, percussions), d'instruments numériques (claviers et systèmes d'insonorisation, de matériels de production musicale (consoles d'enregistrement et de mixage), de logiciels de production musicale, de composants électroniques et d'équipements de réseaux, d'équipements automobiles (la construction de moteurs et de motos étant cependant sous la tutelle d'une entreprise autonome, créée dans les années 1950, *Yamaha Motor*), de Hi-Fi.

lisé de la musique, un responsable du secteur éducation faisait état de relations particulièrement ténues avec les conservatoires, alors même que son département est impliqué dans d'autres branches de l'enseignement musical. C'est en effet plutôt du côté des orchestres d'harmonie et des écoles associées⁶⁹ que se nouent les partenariats les plus étroits : participation à des concours, au congrès de la Confédération Musicale de France, l'une des principales fédérations d'écoles associatives⁷⁰, mais aussi des dispositifs relevant plutôt des programmes d'« éducation artistique et culturelle » comme les « Petites Mains Symphoniques », dont Roland est « partenaire officiel »⁷¹. Les commerciaux que nous avons pu interroger n'ont pu nous fournir d'explications sur cette quasi absence de relation avec le monde des conservatoires ; avant de formuler une hypothèse plus générale sur cette situation, il nous semble néanmoins que facteurs conjoints peuvent l'éclairer.

Premièrement, et davantage pour Roland que pour Yamaha, les équipements électroniques (et numériques, aujourd'hui) n'ont occupé qu'une place marginale dans les conservatoires jusqu'à la fin de la décennie 2000. Les enseignements de musiques populaires, qui en rendent l'utilisation nécessaire y étaient encore rares ; l'équipement matériel des lieux de représentation constituant par ailleurs un domaine d'autant plus éloigné de l'activité pédagogique que les personnels chargés de leur installation et de leur entretien relevaient directement des services des collectivités. Quant aux enseignements de piano — et c'est là que la situation de Yamaha qui fabrique tout autant d'instruments acoustiques que numériques diffère sensiblement de celle de Roland, qui affiche exclusivement à son catalogue des instruments électroniques et numériques — ils s'effectuent encore très majoritairement sur des instruments acoustiques.

Deuxièmement, et c'est un point qui transparaît d'autres entretiens avec des fabricants de logiciels, l'absence d'interlocuteur institutionnel identifiable contribue à l'éloignement de ces deux mondes. Les décisions d'achat sont en effet prises localement par les établissements, et en l'absence d'une régulation institutionnelle qui offrirait aux acteurs marchands un espace de négociation avec les premiers, il semble peu probable que se constitue un espace commun à ces deux mondes.

69. Sur le monde des harmonies, et l'« espace musical » autonome — notamment vis-à-vis des institutions considérées comme plus « professionnalisantes » que sont les conservatoires —, nous renverrons à la riche enquête de V. Dubois *et al.* (2009), notamment aux p. 96–120.

70. Annonces publiées dans la lettre d'information publiée par Roland Central Europe, *Educa'News*, et notamment les numéros 9 et 11 (janvier et mars 2013).

71. <http://www.petitesmainssymphoniques.com/>.

La situation de Yamaha est un peu différente : les relations avec le monde des conservatoires ne sont guère plus étroites, en France du moins. Mais la société s'adosse au secteur éducatif⁷² d'une façon particulière, et surtout, en articulant des logiques distinctes en son sein. D'une part, l'action de mécénat s'exerce sur le modèle de l'une des étapes majeures de la reconnaissance des talents, l'attribution de prix récompensant de jeunes solistes, au sortir d'une formation extrêmement sélective, et destinés à faciliter l'entrée dans le marché de la production musicale, ainsi que de bourses d'études à l'intention d'étudiants en voie de professionnalisation. Il s'agit là d'un dispositif comparable à celui qu'évoque P.-M. Menger (2009 : 340), ce genre de dispositif ouvre une « spirale de l'accumulation des engagements et des enregistrements générateurs de gain de réputation ». Yamaha a ainsi créé en 1966 une fondation (*Yamaha Music Foundation*⁷³ dont l'organisation est reproduite dans la plupart des zones d'activité du groupe dans le monde, en adoptant les spécificités administrativo-juridiques des pays concernés. Pour l'Europe, la *Yamaha Music Foundation of Europe* est ainsi une association enregistrée en Grande-Bretagne comme organisation de charité afin de gérer l'attribution de ces récompenses.

Pourtant, c'est surtout par l'existence d'un système d'enseignement mis en place sous son enseigne que le groupe se distingue. La multinationale a en effet constitué un réseau de structures dont les effectifs et les locaux sont, en France en tout cas, assez réduits, mais qui forme aujourd'hui un ensemble assez considérable de lieux d'enseignement aux marges de l'institution. Fondée au Japon en 1954, le réseau, présenté comme un « système »⁷⁴ reposant sur trois principes (Une « éducation compréhensive », c'est-à-dire associant l'écoute, la pratique instrumentale, le chant et la création, un apprentissage précoce, et des pratiques collectives) revendique quelque 620 000 élèves, 19 400 enseignants (« *instructors* ») et 4 900 lieux de formation (*Ibid.*). Pour la France, l'implantation est nettement plus modeste : la Fondation référence vingt écoles, réparties en deux catégories : des écoles gérées en propre par Yamaha (« *Yamaha Music Schools* »), et des écoles labellisées (« *Yamaha Music Point* »). Dans tous les cas, et c'est ici que le fonctionnement de ce « réseau » nous semble mériter un éclairage particulier, l'ouverture d'une école s'effectue selon les modalités du contrat de licence, qui permet à l'école d'être associée à la marque Yamaha mais aussi d'exploiter un fonctionnement pédagogique prédéfini, incluant un *curriculum* de sept ans et échelonné en plusieurs niveaux, des examens certifiants, des séquences de cours précisément calibrés, les « *Popular Music Courses* » et un ensemble de supports pédagogiques. Enfin, Yamaha

72. http://fr.yamaha.com/fr/music_education/ymfe/.

73. <http://www.yamaha-mf.or.jp/english/index.html>.

74. http://www.yamaha-mf.or.jp/english/edu_system/about/index.html.

déclare dispenser une formation pédagogique aux enseignants recrutés, ainsi qu'un dispositif de formation continue.

C'est ainsi une organisation autonome à l'égard des institutions de formation musicale, et autosuffisante est mise en place par un acteur industriel, sans pour autant que ne soient tissés des liens étroits avec le monde des enseignements spécialisés. Indépendamment de la nature de l'opérateur, c'est aussi à une forme d'industrialisation de la formation musicale que l'on assiste, avec la présence de trois critères au moins parmi ceux que nous avons retenus : la standardisation, la rationalisation et la technologisation. Ici encore, le dernier de ces critères ne pose pas de problème majeur de vérification : les claviers numériques fabriqués par Yamaha, les manuels également édités et, dans une moindre mesure, des applications pour ordinateurs et pour tablettes constituent des marqueurs d'un basculement vers un outillage numérique. Il s'agit cependant d'une technologisation partielle : la documentation et les outils promotionnels accessibles sur les sites web de la Yamaha Music School laissent entendre que le piano (fabriqué par Yamaha) y occupe toujours une place centrale, et constitue, à l'instar des pratiques enseignantes en conservatoire, l'instrument principal de l'enseignant. Sur le plan de la standardisation de l'enseignement, le système de la licence en offre une forme particulièrement avancée. C'est en effet le même « curriculum » qui est appliqué dans les écoles du réseau, validé par des examens définis par Yamaha, le matériel pédagogique – et l'approche pédagogique sur laquelle ils reposent – étant également les mêmes dans les différentes. En outre, l'utilisation d'instruments et de matériel HiFi de la marque confère aux différentes écoles un effet de similarité assez remarquable, comme en témoignent les vidéos promotionnelles déposées par la multinationale, ou les écoles locales sur les principales plateformes d'hébergement de vidéo⁷⁵. C'est une forme presque équivalente que l'on observe dans le cas de partenariats établis entre les établissements labellisés « Apple Authorized Training Centers in Education (AATCE) » par Apple, où l'organisation de l'espace répond à des normes précises tandis que les disciplines enseignées font l'objet d'un contrôle *a priori* (cf. p.315). Sur le plan de la rationalisation enfin, la division du travail opérée au sein du réseau des écoles Yamaha reprend, en partie au moins, les caractéristiques principales de l'organisation de la multinationale : séparation du travail de conception des cours de son exécution, organisation en filiales, tout en opérant de façon globalisée, à partir d'un modèle éducatif construit à partir de pratiques japonaises. Les principes présentés comme socle

75. La requête « Yamaha Music School » effectuée sur *Youtube.com* est à cet égard éclairante, spécialement en ce qui concerne les enseignements collectifs d'éveil et d'initiation, correspondant aux niveaux « Junior Music Course » et « Junior Extension », selon le curriculum en vigueur, c'est-à-dire en direction d'enfants âgés de 4 à 7-8 ans.

de l'approche pédagogique du réseau correspondent en effet à ceux qui sont également à l'origine de la méthode Suzuki : implication (et présence physique) des parents dans la relation pédagogique, alternance entre enseignement individuel et collectif, recherche d'une appréhension globale de l'expérience musicale.

C'est donc plutôt une alternative à l'enseignement formel, ou du moins au cadre institutionnel que promeuvent les fabricants de matériels dans leur stratégie d'expansion. Ce sont d'ailleurs des approches pédagogiques présentées comme opposées à celles que mettraient en pratique les conservatoires qui sont mises en avant par ces acteurs (voir chapitre 2).

3 Du commerce des biens matériels au commerce des services : le cas des vendeurs d'instruments de musique

Les fabricants de matériels ne sont pas les seuls acteurs marchands à intervenir dans le monde de l'enseignement : avec plus ou moins de bonheur, plusieurs marchands d'instruments de musique et de matériels audio se sont engagés dans une offre d'enseignement concurrente de celle qui est délivrée dans les conservatoires, et peut-être davantage encore, des écoles du secteur des musiques populaires. D'eux d'entre elles occupent une place dans nos entretiens : l'une, Orphée, a récemment inauguré un service d'enseignement, en présentiel et à distance (quelques temps après l'entretien réalisé avec Bernard, l'ancien responsable de son département « conservatoires et écoles de musique ») ; l'autre avait développé des enseignements dispensés dans son réseau d'enseignes, avant d'être placée en liquidation judiciaire et reprise par la grande surface spécialisée *Cultura*.

S'ils nous ne les abordons ici que dans un second temps, c'est parce que nous ne les avons pas initialement perçus comme des acteurs concurrents du monde des conservatoires. C'est pourtant ainsi qu'ils sont présentés par l'un des directeurs de conservatoires dont l'établissement, implanté sur un territoire périurbain à dominante rurale, n'est pas très éloigné d'un petit centre urbain où un magasin de musique de la chaîne Milonga proposait notamment des cours d'instruments (guitare, clavier) et de chant :

« on a des pratiques privées qui tendent à se développer : *Milonga*, par exemple, à côté, vendent les instruments, organisent les cours... à l'abattage dirais-je, avec une communication, avec une présentation de tarifs, avec des éléments sur lesquels on est ridicule... » (Entretien : Robert, dir. de conservatoire)

L'allusion à Milonga survient alors que Robert brosse un tableau assez désabusé des « publics » de l'enseignement musical — c'est-à-dire, dans sa

perspective, les parents des enfants et des adolescents — : basculement des « pratiques d'accessibilité culturelle » en « pratiques de loisir » où il s'agirait avant tout d'offrir une activité récréative, difficultés financières des familles ou recherche de services défiscalisés pour les familles plus aisées. En découlerait une baisse spectaculaire des effectifs, allant parfois jusqu'à la perte de la moitié des élèves en quelques années – on notera au passage que les données statistiques communiquées par le DEPS ⁷⁶, pas plus que celles des documents établis par des services d'inspection locaux ⁷⁷ ne montrent une baisse significative des effectifs d'élèves en conservatoire, alors même que nombre d'acteurs proposant des services d'enseignement revendiquent un nombre croissant d'élèves. (Milonga revendiquait ainsi 5 000 élèves au moment de sa mise en liquidation judiciaire) ; plusieurs plateformes d'enseignement à distance, rattachées ou non à des écoles privées ou des commerces de détail en font autant : *iMusic-School* 33 000 ⁷⁸, les écoles Yamaha 600 000 dans le monde. Mais dans les propos de Robert, comme sur d'autres aspects saillants de notre terrain, la concurrence entre les conservatoires et ce genre de structure d'enseignement se manifeste au moins autant par les moyens de communication mis en œuvre par les acteurs du secteur marchand, par contraste avec le faible investissement des conservatoires dans ce domaine. C'est là l'un des points d'ancrage du motif du « retard » des conservatoires présenté dans le chapitre 2, mais le regard des acteurs du monde des conservatoires se fait aussi parfois plus critique vis-à-vis de ce qui apparaît parfois comme un diptyque de logiques fondamentalement opposées, l'action des conservatoires reposant sur une logique d'« accessibilité culturelle » pour reprendre la formulation de Robert, tandis que les acteurs du secteur privé s'inscriraient uniquement dans une approche marchande. Sans se livrer à une analyse sémiotique comparée des supports de communication respectivement diffusés par les conservatoires et par les écoles privées, et surtout, pour le cas qui nous intéresse ici, par les commerces qui commercialisent des services d'enseignement, deux constats peuvent être effectués.

Les outils de communication diffusés par les écoles privées, et particulièrement par les acteurs du commerce de détail présentent en effet des différences remarquables. Alors que les sites internet de conservatoires, lorsqu'ils ont une

76. L'enquête annuelle portant sur « l'enseignement artistique spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique » n'a pas été mise à jour depuis 2009.

77. Voir par exemple l'*Audit des conservatoires municipaux d'arrondissement* mené par l'Inspection générale de la Ville de Paris entre 2007 et 2010.

78. ce qui laisse songeur, la structure comptabilisant certainement les créations de compte client, et non seulement ceux qui sont qui sont engagés dans une démarche d'apprentissage sur la durée.

existence propre⁷⁹ se présentent souvent sur le modèle des sites d'établissements d'enseignement général, avec une structuration homologue aux disciplines enseignées et aux diplômes délivrés, les vitrines des acteurs commerciaux adoptent des recettes caractéristiques du marketing (numérique). Prenons ainsi l'exemple de la « Woodbrass School of Music », un dispositif de cours collectifs dispensés dans une série d'enseignes qui jouxtent le CNSMDP⁸⁰. Le site présente une architecture relativement simple : l'ensemble des éléments figure sur un nombre limité de pages, toutes directement accessibles depuis un onglet spécifique — sans hiérarchie de pages imbriquées comme l'usage en est répandu sur les sites de collectivités territoriales —, l'essentiel de la navigation se limitant au parcours d'une page du haut vers le bas (le « *scrolling* »). Chacune des pages se présente sous l'angle d'une relation dialoguée entre un musicien hésitant à « réaliser [son] rêve » (cf. 4.8) et le fournisseur de services. Au-delà en effet des offres promotionnelles associant dans une « *box* » un instrument de musique et un forfait d'heures de cours et de réductions pour les membres d'une même famille — ce que certains conservatoires pratiquent également —, s'enchaînent plusieurs argumentaires qui prennent systématiquement le contrepied des stéréotypes attachés au monde des conservatoires.

Là où ces derniers sont réputés imposer une progression stricte des apprentissages (la formation musicale obligatoire, puis le choix et l'apprentissage individuel d'un instrument, les pratiques musicales collectives enfin, alors qu'elles constituent souvent le principal élément de motivation dans la pratique de la musique), la *Woodbrass Music School* permettrait aux débutants comme aux musiciens déjà expérimentés de bénéficier de ses enseignements. Là où la relation pédagogique apparaît trop exclusivement conditionnée par la relation entre maître et disciple, les cours sont placés sous le signe du collectif :

« A quoi bon faire de la musique si ça n'est pas pour la partager ? Votre cours aura régulièrement lieu en compagnie d'autres instrumentistes pour apprendre à écouter les autres, à réagir en fonction de ce qu'ils font et tout simplement pour se faire plaisir à plusieurs. »⁸¹

Là où les méthodes pédagogiques sont réputées reposer sur un outillage archaïque, les « technologies multimédia », et surtout, l'utilisation de l'une des principales plateformes de *streaming* musical comme espace de consultation

79. Nombreux sont encore les établissements qui ne disposent que d'une page sur le site de leur collectivité territoriale de tutelle.

80. Les deux cas retenus ici ne sont bien évidemment pas uniques, ni récents : les commerces d'instruments de musique qui proposent de surcroît des cours de guitare ou de piano sont assez nombreux, et mènent cette activité depuis assez longtemps.

81. <http://www.woodbrass.com/MUSIC+SCHOOL>.

FIGURE 4.7 – *Woodbrass Music School* : « En résumé... »

de supports pédagogiques donne une coloration professionnelle au cadre pédagogique, en l’associant à l’un des segments les plus saillants de l’industrie musicale contemporaine, font de la structure une « école du xxie siècle ».

L’ensemble de ces arguments est ensuite résumé sous forme de tableaux de logotypes (cf. 4.7), qui remplissent une triple fonction : synthétiser les éléments précédents, attester d’une maîtrise d’outils de publication « du xxie siècle » et souligner la force persuasive des arguments, qui, susceptibles d’être ainsi résumés, doivent nécessairement être pertinents.

Enfin, un argumentaire en dix points clôture cet aperçu des mérites de la formation dispensée en répondant aux dix idées reçues qui constituent autant d’obstacles à l’apprentissage musical, l’école venant tout naturellement y répondre en pratique. C’est ici (cf. figure 4.8) que la dimension dialoguée est la plus sensible : outre la forme question/réponse qui structure l’ensemble, plusieurs occurrences de signes phatiques miment la complicité entre l’école — et déjà, l’équipe enseignante — et les apprenants : *smileys*, boutades (« vous n’êtes pas si vieux que ça ») et formes interro-négatives (« Sympa, non ? »).

Les remarques faites à propos de cette page pourraient valoir également à propos des autres onglets, et particulièrement dans le cas de la galerie des portraits de professeurs. La présentation générale se caractérise par des expressions hyperlatives : les étudiants de l’école seront encadrés par « la crème de la crème », les « meilleurs professeurs » ayant été sélectionnés parmi « plusieurs dizaines de professeurs auditionnés »⁸². Chaque fiche est illustrée par un portrait, puis par un entretien construit sur le même modèle (le « déclic » pour la musique, le parcours d’apprentissage, les goûts musicaux, le projet

82. <http://www.woodbrass.com/PROFESSEUR+MUSIC+SCHOOL>.

1
"Apprendre la musique ça coûte cher"
 Nos offres de cours commencent à 69 euros par mois, soit environ 2 euros par jour.

2
"Apprendre la musique c'est compliqué"
 Avec la Woodbrass Music School, vous touchez l'instrument dès le premier cours et notre enseignement est concret. C'est le meilleur moyen de ne pas s'y perdre.

3
"Avec les cours et l'instrument à acheter, je n'ai pas le budget"
 La Woodbrass Music Box vous permet d'acheter votre instrument et de vous inscrire au cours au même moment à un prix extrêmement avantageux. Pour les guitaristes, la Woodbrass Music Box débutant regroupant l'instrument et l'année de cours coûte 79 euros par mois. Pour les pianistes et les batteurs, la Woodbrass Music Box coûte 89 euros par mois.

4
"Il faut savoir lire la musique pour jouer d'un instrument"
 Chez WBMS, l'apprentissage du solfège se fait de manière très progressive, en l'intégrant à la pratique de manière à n'effrayer personne.

5
"Il faut commencer par le répertoire classique"
 Vous jouez ce que vous aimez ! Si vous n'écoutez pas de classique, il n'y a aucune raison qu'on vous en fasse jouer, si vous n'aimez pas le rock c'est la même chose.

6
"Si je rate un cours je perds pied"
 Chez Woodbrass Music School, vous disposez d'un compte personnel sur notre interface en ligne et tous les cours ont un résumé vidéo accessible aux élèves. Si vous n'étiez pas là, vous saurez quand même ce qui s'est passé. Sympa non ?

7
"Jouer tout seul c'est ennuyeux"
 Vous jouerez en groupe avec d'autres élèves, et avec d'autres instruments, parce que la musique est faite pour être partagée, et que c'est le meilleur moyen d'apprendre.

8
"J'aurais dû le faire quand j'étais jeune"
 D'une part vous n'êtes pas si vieux que ça :-), et surtout nos cours s'adressent à tout le monde. Quel que soit votre âge, il n'est jamais trop tard pour commencer à se faire plaisir.

9
"Les horaires des écoles de musique ne collent pas avec mon emploi du temps"

10
"Ça va être compliqué de venir !"

La Woodbrass Music School se trouve dans Paris

FIGURE 4.8 – Woodbrass Music School : « 10 raisons qui vous ont empêché jusqu'à présent de réaliser votre rêve... »

pédagogique, et une description du ou des instruments utilisé(s) par l'artiste enseignant). L'entretien lui-même, illustré cette fois par des photographies de scène venant ainsi rendre compte de la double dimension, scénique et pédagogique, du métier d'artiste-enseignant, rejoue le dialogue d'une manière un peu différente. L'interaction se joue désormais à trois : les deux interlocuteurs directs et le lecteur, qui partage (ou est supposé partager) des références musicales précises (ce sont les artistes mentionnés comme modèles, sources et qui constituent, nous l'avons vu, un jalon essentiel dans l'apprentissage des musiques populaires), des instruments, qui, particulièrement pour les guitares électriques, constituent également un élément essentiel de différenciation, et enfin, des manières d'être et de s'inscrire dans l'interaction qui sont usuelles dans le monde des musiques populaires – même si, au passage, les références au répertoire « classique » et au jazz sont nombreuses.

Les succinctes analyses qui précèdent n'ont pas vocation à dégager un archétype de la communication des structures d'enseignement privé, pas plus de souligner la modernité des moyens mis en œuvre par les uns par contraste avec les autres, mais bien de montrer comment le positionnement des acteurs exogènes au monde de l'enseignement fondent leur entrée dans ce secteur sur une opposition, implicite ici, avec le modèle stéréotypique de l'enseignement en conservatoire.

Il est malheureusement impossible, à ce stade de leur développement, d'évaluer leur poids dans l'offre de formation musicale ; en revanche, pour l'un d'entre eux, les premiers éléments recueillis au cours de l'enquête permettent malgré tout d'énoncer deux remarques, avant de formuler une hypothèse.

Premièrement, le positionnement de ces acteurs ne peut être compris comme en termes de concurrence frontale. Les conservatoires sont aussi des partenaires commerciaux des sociétés de vente d'instruments, d'autant plus qu'elles distribuent également logiciels, matériels de sonorisation, et souvent, partitions. C'est ce qui explique que chez certains acteurs majeurs, attributaires réguliers des commandes passées par les collectivités, des ressources aient été directement affectés à cette activité. C'est le cas de la société Orphée, et c'est ce qui avait motivé la réalisation de l'un de nos entretiens avec un responsable commercial du département « écoles et orchestre ». Lors d'une rencontre organisée en 2010 par Apple et Orphée (cf. Observation : Apple/Orphée et encadré *infra*), devant une assemblée composée en majorité de professeurs de musique (dans l'enseignement général), d'enseignants et de directeurs de conservatoires, son prédécesseur avait en effet revendiqué des relations commerciales croissantes avec les écoles de musique et les conservatoires (1 200 établissements y avaient un compte client). Pourtant, au moment de l'entretien, le département n'existait plus en temps que tel et avait été fondu dans

un pôle orienté vers des équipements de production musicale et de régie de la scène. En l'espace d'un an donc, et comme nous l'a signalé Bernard (Entretien : Bernard, commercial MAO), des restrictions budgétaires, tant du côté du magasin que des collectivités territoriales qui en étaient clientes, expliquaient cette restriction des ambitions commerciales. Cela n'a pas empêché la structure de répondre à des appels d'offre dans le cadre de l'attribution de marchés publics : une consultation du Bulletin officiel des annonces des marchés publics⁸³ montre qu'entre 2010 et 2014, cinq lots ont été attribués à l'enseigne⁸⁴.

Pour autant, comme le signale Bernard dans l'entretien cité plus haut, les relations avec les conservatoires sont d'autant plus délicates qu'elles font intervenir des acteurs différents, selon le type de fourniture en jeu, mais aussi selon les politiques pédagogiques promues par les directeurs. La relation commerciale ne se noue pas entre des personnels administratifs chargés des achats, mais avec des enseignants, des directeurs et des régisseurs, ces derniers occupant d'ailleurs une position d'intermédiaire entre le technique, le pédagogique et l'administratif :

« Après les régisseurs, ce sont souvent des gars qui mettent la main à la pâte et qui... font le lien entre le directeur et les professeurs, ils sont plus à même de connaître beaucoup de choses ». (Entretien : Bernard, commercial MAO)

En l'absence d'un interlocuteur unique, et dans la mesure où les relations commerciales s'établissent ainsi de personne à personne, il semble bien difficile de dégager des stratégies claires de développement d'un marché spécifique aux conservatoires. Cette impression, qu'on aurait aimé être en mesure de confirmer par une analyse détaillée de la répartition du chiffre d'affaires de ces acteurs, est néanmoins confortée tant par les propos de Bernard que par les relations partenariales nouées par Orphée avec des acteurs qui se situent dans les marges de l'enseignement musical. Sur le premier de ces aspects, un passage de l'entretien mené avec Bernard est assez éclairant. Alors qu'il vient d'expliquer la nature de ces relations avec les enseignants en conservatoire, Bernard prend une certaine distance avec le caractère proprement commercial de son activité, mettant plutôt l'accent sur un rôle qui s'apparente celui d'un prédicateur en mission, empruntant en cela un vocabulaire familier des industries de

83. <http://www.boamp.fr/>.

84. Ce résultat ne vaut qu'à titre indicatif : l'identification du pouvoir adjudicateur — la collectivité — ne permet pas toujours de connaître précisément le destinataire exact du marché, et surtout, le Code des marchés publics n'impose la publicité des appels d'offre qu'au-delà du seuil de 90 000 euros hors taxes, somme qui dépasse souvent le coût d'acquisition d'un petit ensemble d'instruments.

l'informatique et de la communication où l'on parle d'« évangelisateur » pour ce genre d'activité :

« mon travail c'était d'**amener la bonne parole**. Après, ça prenait ou ça ne prenait pas, mais c'était sensibiliser les gens sur ce qui existait réellement dans l'éducation [...]. **Mon travail est certes dans la vente, mais de l'information et de la sensibilisation et pas forcément de la vente immédiate**. C'est – de par Orphée – montrer qu'on a aussi cette faculté-là, et qui peut être aussi altruiste, c'est à dire qu'on vous donne l'information, mais on sait très bien qu'aujourd'hui, il n'y aura pas une décision de prise mais il y aura une réflexion qui se fera sur le temps, et donc, je pense qu'ils repenseront à nous parce qu'on aura été un petit peu précurseurs sur cette idée-là, donc ils reviendront vers nous. Donc c'est plutôt de l'investissement à long terme. » (Entretien : Bernard, commercial MAO)

Il s'agit probablement là d'une caractéristique récurrente dans le discours des commerciaux au sein des filières culturelles ; cette réserve, et cette reconstruction de l'identité professionnelle nous semble cependant tout autant marquer un réajustement de la relation commerciale, qui serait une conséquence de la fragilité de l'activité.

Certains acteurs de la production et de la distribution d'outils et de médias numériques s'efforcent de pallier la fragilité de cette relation commerciale par des dispositifs qui reviennent à contourner les mécanismes de prescription et de recommandation en vigueur dans l'enseignement général, et à remplacer ces mêmes mécanismes qui font défaut dans le monde de l'enseignement spécialisé. À cet égard, deux types de médiations nous semblent mériter une dernière analyse. Nous reviendrons à l'une des premières observations menées au cours de cette thèse (Observation : Apple–Woodbrass). À l'invitation d'un acteur du commerce d'instruments de musique et de matériels de production musicale et alors que notre mission pour l'Ariam était en cours, nous avons pu assister à une rencontre professionnelle organisée par Apple France, et destinée à présenter la politique de l'entreprise en matière d'éducation à des enseignants musiciens. La cible était large et étaient en effet présents des professeurs d'éducation musicale, des professeurs de conservatoire et d'écoles associatives et des directeurs d'établissements et de représentations des fédérations.

La présentation, qui s'annonçait relativement informelle mais qui s'avère finalement être très organisée et calibrée selon des standards manifestement bien rodés, se tient dans l'imposant bâtiment qui héberge le siège de la filiale française d'Apple, Place d'Iéna. L'accès en est particulièrement sécurisé : on entre sur présentation de l'invitation, après vérification

de l'inscription, et après s'être vu délivrer une carte d'accès journalière qui ne permettra que de franchir les portiques de contrôle d'accès. Au sein du bâtiment, on rejoint ensuite l'espace réservé aux présentations à la presse et aux « prescripteurs » : l'« *Executive Briefing Center* », qui comprend salle(s) de conférence, *showroom*, espace de réception et terrasse avec vue panoramique. Ce type d'espace est relativement répandu dans les industries de l'informatique et de la communication⁸⁵ et constitue un lieu de médiation entre l'entreprise et ces cibles commerciales prioritaires (« *key customers* »)⁸⁶.

La présentation proprement dite (qui succède à une demi-journée consacrée à une démonstration des produits) est structurée en deux temps. C'est d'abord le responsable du programme « Éducation » qui prend la parole, et déroule un exposé précisément minuté, avant de laisser place à ce qui semble constituer le cœur de l'événement, si l'on en juge par l'importance de la plage horaire, deux « retours d'expériences » présentés par des professeurs de musique, l'un en conservatoire, l'autre étant musicien et formateur, et surtout, « *Apple Distinguished Educator* », c'est-à-dire mandaté (voir ci-dessous l'entretien avec Christophe) pour rendre compte de sa pratique des outils numériques auprès de ses pairs. Ce sont ces deux enseignants qui sont chargés de louer les mérites des logiciels maison, et non son responsable commercial. Celui-ci affirme d'emblée qu'il ne « [va] pas parler de produits », mais des « tendances » caractéristiques des usages des technologies dans le monde éducatif, et d'une « vision liée aux communautés et aux nouveaux contenus ». En l'occurrence, sont évoqués la croissance « exponentielle » des ressources en ligne, l'existence de communautés de pratique et d'apprentissage — en particulier autour de *Wikipedia* —, mais aussi, et malgré la déclaration initiale, le succès des appareils mobiles, *smartphones* et tablettes, et la plateforme de cours audiovisuels « iTunes U ». C'est d'ailleurs ici que l'on mesure le mieux — faute d'avoir pu mener une observation systématique de ce genre de présentation — le caractère standardisé de ce genre d'exposé commercial : l'orateur s'excuse à plusieurs reprises de ne pas tenir de propos suffisamment spécialisées compte tenu de l'auditoire : il s'agissait d'une présentation conçue pour « des établissements scolaires » des « responsables académiques », et le diaporama met en exergue des applications mobiles manifestement destinées aux disciplines de l'enseignement général : le *Bescherelle conjugaison*, des dictionnaires, et le « cas Wikipedia ».

Quant aux usages pédagogiques des logiciels et des matériels de la marque, ils sont longuement présentés, avec illustrations et questions du public par les deux enseignants invités. C'est cette seconde partie qui semblait

motiver la présence du public, si l'on en juge à partir des questions, parfois pointues et critiques qui émergeaient : la plupart des personnes présentes étaient déjà usagers, souvent de longue date, des logiciels en question, et plus encore de leurs principaux concurrents (*ProTools*, *Cubase*, etc.).

Il n'entre pas dans nos objectifs de rendre compte des stratégies commerciales mises en œuvre par une société qui est souvent considérée comme un modèle du genre, mais bien de souligner que, face à un secteur manifestement difficile d'accès, la mise à contribution d'utilisateurs avancées — en vocabulaire diffusionniste, des *early adopters* — constitue une manière de mobiliser des acteurs, tout en faisant l'économie (provisoire) de la chaîne de prescription et de validation dans l'acquisition d'outils numériques. À cet égard, la politique de recrutement des « *Apple Distinguished Educator* » contourne assez explicitement les modalités de repérage des enseignants « innovants » habituellement pratiquées dans le monde de l'Éducation nationale, comme en atteste l'extrait suivant de l'entretien avec Christophe. Celui-ci, à l'époque professeur d'éducation musicale en collège ne parvient pas à se rappeler les conditions exactes dans lesquelles il avait été sollicité ; quoi qu'il en soit, le processus n'en est pas passé par la médiation des inspecteurs académiques régionaux ni d'autres relais :

« Moi, j'ai été [*Apple Distinguished Educator*] pendant trois ans ou quatre ans [...]. À l'époque en fait, on était recruté simplement... c'était une sorte de co-optation en fait ; moi j'avais été [...] repéré comme étant un peu un référent en informatique musicale et en éducation [...]. J'avais fait pas mal de cours en ligne, j'avais fait des podcasts en ligne pour l'Éducation musicale. [...] Au niveau de la sélection, je ne sais pas trop comment ça se passait. C'était vraiment par ouï-dire, etc., j'étais venu, et puis ils avaient vu que je convenais, donc j'étais resté après. » (Entretien : Christophe, maître de conférences en musicologie et développeur de logiciels d'analyse musicale)

Si ce dispositif est aujourd'hui en retrait, selon les précisions apportées ici même par Christophe, il illustre, au même titre que les journées de rencontres professionnelles comme celle présentée en encadré, les failles du marché des outils et médias numériques pour l'enseignement musical. C'est à notre sens parce que plusieurs maillons font défaut que ce genre de dispositif peut trouver place, avec plus ou moins de succès, dans le projet d'entraîner des mutations substantielles dans l'enseignement spécialisé de la musique au moyen « du numérique ».

Conclusion générale

I Bilan provisoire

Face à la diversité des lieux de médiation et des objets médiateurs abordés tout au long de ce travail, nous avons pris le parti d'un questionnement volontairement naïf : le « numérique » est-il un objet tangible dans les conservatoires, et plus généralement, dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? Nous avons tenté de montrer que cette catégorie, en dépit de la grande diversité de ses référents, n'était pas pour autant dénuée de sens. Le fait que l'on ne puisse lui faire crédit ni du caractère de nouveauté apparemment inhérent à l'ensemble des outils informatiques et des médias numérisés, ni d'aucune autre caractéristique fédératrice ne signifie pas, en effet, que rien ne se joue avec le numérique. Deux ensembles de phénomènes nous semblent ainsi remarquables : une mobilisation des acteurs dans toute leur diversité d'une part, la promotion du modèle de l'« innovation ascendante » d'autre part.

1 Mobilisation générale

Premièrement, l'ensemble des faits de discours analysés dans le chapitre 2 peut être compris comme une forme de mobilisation générale des acteurs en faveur d'un changement, qui concerne à la fois les manières d'enseigner, l'organisation des équipes pédagogiques et les relations entre établissements, enfin, le fonctionnement et la régulation du marché des biens et des services éducatifs. On ne saurait cependant appréhender ce phénomène sous l'angle de l'idéologie, et nous avons proposé de le comprendre sous la forme d'un

travail plus insidieux et plus diffus d'« idéologèmes » au sens de Marc Angenot (1989). Personne ici ne prend en effet en charge une doctrine, ou plutôt, elle semble prise en charge par l'ensemble des acteurs. C'est d'ailleurs là l'une des raisons qui rendent inepte l'accusation de « résistance au changement » souvent adressée au monde de l'enseignement en général, et aux conservatoires en particulier. Un tel phénomène, la « mobilisation générale » des acteurs, n'est pas strictement nouveau et ne relève pas du seul domaine des outils éducatifs. Dans un tout autre registre, Sarah Labelle (2007) analyse la façon dont « la société de l'information » a donné lieu à des formes de « réquisition » de la ville. Le caractère « hégémonique » de cette formule sature les productions sémio-discursives des collectivités locales qu'elle étudie, et pose les contours d'un imaginaire urbain particulier et tout aussi circulaire que le faisceau de lieux communs analysés ici.

Mobiliser des acteurs hétérogènes en faveur d'un changement à la fois technologique, politique, social, et dans une moindre mesure, culturel est aussi l'une des caractéristiques d'une série de grands projets politiques qui ont marqué les sociétés dites « post-industrielles » depuis les années 1970. À cet égard, le mouvement global dont nous n'avons abordé ici qu'une dimension très réduite rappelle sensiblement l'histoire des plans en faveur de l'« informatisation de la société », de la « télématique » puis des « autoroutes de l'information » (Lacroix *et al.*, 1994). Remettre ces différents projets en perspective appellerait un travail d'une ampleur qui dépasse de beaucoup les limites de celui-ci, mais permettrait sans doute de mieux éviter le risque de céder à la tentation de voir du nouveau là où sont recyclés des enjeux déjà anciens. Faut-il en effet voir dans le grand projet tel qu'il apparaît ici une nouvelle forme d'articulation entre technique et société, ou s'agit-il simplement de l'un des derniers avatars d'un mouvement déjà ancien et continu ? C'est l'une des questions auquel un travail d'analyse généalogique — une reconstruction d'une filiation orientée vers le présent — apporterait sans doute quelques éclaircissements.

2 Innovation ascendante

Deuxièmement, si le numérique véhicule une injonction générale à l'innovation adressée à l'ensemble des acteurs du monde éducatif, il fonctionne aussi comme liant pour des expérimentations menées de façon éparse, et en particulier par les enseignants. C'est en ce sens que nous avons évoqué plus haut (*cf.* chapitre 1) le succès récent des dispositifs de partage des « bonnes pratiques »⁸⁷. L'origine de ce principe est certainement antérieure à l'essor des

87. Sur ce sujet, mais à partir de l'analyse d'un corpus différent, nous renvoyons à un article antérieur : Levoin & Oger (2012b).

outils et médias numériques : certains auteurs la placent dans le cadre de la casuistique morale de la Contre-Réforme (Seurrat, 2009 : 47 *sq.*) ; d'autres, dans les principes d'organisation industrielle initiés au sein de l'entreprise Toyota afin d'assurer une « qualité totale » (Bruno, 2008) de la production, et en parallèle avec les techniques de *benchmarking*, avant que ceux-ci ne soient également mis en œuvre dans les politiques publiques ; d'autres enfin, dans le partage d'expériences de police scientifique⁸⁸. Indépendamment de ces origines multiples, l'hypothèse formulée par I. Bruno (*op. cit.*) d'une filiation presque directe entre des secteurs industriels considérés comme particulièrement innovants (l'automobile japonaise au milieu du *xxe* siècle et l'industrie californienne de l'informatique dans les années 1980) nous semble riche de perspectives. Le monde de la musique semble en effet bien éloigné des problématiques du *New Public Management*, tel qu'il se pratique dans le monde de la recherche notamment ; pourtant, la place qu'occupe ici également cette forme de prescription là où les tutelles ne sont pas vraiment dotées d'un pouvoir prescriptif signale, nous semble-t-il, un tournant majeur. Lorsque des expérimentations accèdent au statut de « bonnes pratiques »⁸⁹, elles relèvent d'une forme de gestion de l'innovation correspondant au modèle de l'« innovation ascendante », et témoignent d'une logique de rationalisation, alors même que la faiblesse du contrôle institutionnel laissait entendre que le monde de l'enseignement spécialisé de la musique y était étranger.

3 Créativité et innovation

Cette conception de l'innovation repose sur un présupposé peu explicité, mais central : pour que le modèle de l'innovation dite *bottom-up* trouve toute sa force, il semble nécessaire que soit largement répandue une compétence créative, qui est très souvent présentée comme une condition nécessaire de l'innovation. Dans l'extrait suivant, « créativité » et « innovation » sont ainsi étroitement associées, tandis que le modèle *top-down* est implicitement présenté comme susceptible de limiter l'essor de la première :

« Mutualisons les bonnes pratiques et les expérimentations qui fleurissent partout dans les territoires. Cessons d'agir d'en haut et libérons la créativité, les initiatives et les innovations dans les territoires. Les portes du changement s'ouvrent de l'intérieur, disait naguère Jacques Chaize⁹⁰ ; elles s'ouvrent aussi d'en bas. » (Rapport Godet, 2010 : 6)

88. Pierre Mœglin, intervention au « Petit Séminaire », MSH Paris-Nord, mars 2015.

89. Rappelons que ce n'est pas le cas de toutes les expériences collectées sur notre terrain, loin s'en faut.

90. Jacques Chaize, *La porte du changement s'ouvre de l'intérieur*, Calmann-Lévy, 1992.

Il ne s'agit pas là d'un cas isolé, et comme cela a été montré ailleurs (Levoin & Oger, 2012a), les discours produits dans le périmètre des institutions internationales insistent fortement sur le lien entre créativité et innovation :

« Être créatif, c'est imaginer quelque chose d'inédit et rechercher des solutions et des formes neuves. Être innovant, c'est introduire des changements dans la société et l'économie. Les activités de création transforment les idées en valeurs et jettent un pont entre créativité et innovation. » (*Manifeste des ambassadeurs européens de la créativité et de l'innovation*⁹¹, p. 1)

Dans la perspective d'un « société de la connaissance », c'est-à-dire de l'un des avatars du grand projet mentionné ci-dessus, la constitution d'un vivier de travailleurs créatifs constitue un enjeu majeur, tant du point de vue des États ou des institutions supranationales que de celui des travailleurs eux-mêmes, qui devraient, selon notre corpus toujours, porter la responsabilité de leur propre « employabilité ».

C'est ici, au confluent de l'innovation, de la créativité et des outils et médias numériques qu'un changement semble se dessiner, puisque tous trois entretiendraient une relation de causalité (*cf.* chapitre 2). L'essor des technologies dans l'apprentissage de la musique, et plus généralement dans la création musicale constitue, aux yeux d'un auteur comme P.-M. Menger, un changement de doctrine, la créativité — c'est-à-dire ici, les expérimentations pédagogiques menées autour de la création électroacoustique — formant un « ciment idéologique » pour renforcer « la philosophie de l'égalité des consommateurs dans leur droit et leur devoir de devenir des sujets créateurs » (Menger, 1989 : 55).

La formule « démocratisation du génie » inaugurée par Daniel Bell (1979) a été largement discutée ; elle résume cependant assez bien un aspect saillant des discours sur les pratiques artistiques, et tout particulièrement sur ce que les outils numériques leur apporteraient. Là où le « langage de l'art » (*Ibid.* : 140) pouvait n'être accessible qu'au seul artiste, quelle que soit la réception qu'en pouvait faire le public, l'expérience de la création partagée, à partir des années 1960 selon le même auteur rend la distinction entre artiste et public inopérante, et la figure du génie diffuse dans l'espace social. Nous ne reviendrons pas ici en détail sur les lieux de la « démocratisation » et de la « démocratie culturelle » analysés dans le chapitre 2, mais nous nous arrêterons cependant une dernière fois sur notre corpus pour rendre compte de l'une des stratégies de promotion mises en œuvre par les acteurs industriels présentés ci-dessus. La remise en cause d'un modèle dit « romantique » du travail artistique est presque systé-

91. <http://www.create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.fr.pdf>.

matique dans notre corpus, et les appels à abandonner « cette espèce de pose romantique comme quoi on n'est créateur que si on est un génie » (Entretien : Arnaud, dir. de conservatoire) en attestent. Même si les dimensions collectives du travail de création, telles qu'illustrées notamment par la sociologie de l'art (et notamment chez Becker, 1982) peuvent être explicitement présentes dans les documents produits par les acteurs industriels qui nous intéressent ici, il n'en reste pas moins que la figure de l'artiste individuel reste largement dominante dans les modalités de promotion des produits et services, dont nous avons vu qu'ils tendaient à être présentés comme des éléments déterminants dans le processus de création.

À cet égard, plusieurs éditeurs de séquenceurs audionumériques et/ou fabricants de matériels informatiques ont mis en place des dispositifs de communication assez convergents, en ce qu'ils empruntent tous largement aux manières de faire plus caractéristiques de l'industrie musicale que de celle du logiciel. On s'arrêtera ainsi sur le cas de trois éditeurs, Apple, Avid et Steinberg⁹², dont les sites web donnent accès à une documentation promotionnelle foisonnante.

L'appel à des témoignages de clients satisfaits, l'établissement de listes de « références » (au sens de transactions passées avec des entreprises dotées d'une visibilité et d'une réputation flatteuse en retour pour l'entreprise prestataire) est une pratique largement répandue dans le monde commercial, mais dans le cas de nos trois éditeurs de logiciels, les choses n'en restent pas là, puisqu'au-delà des quelques témoignages succincts qui alimentent notamment leurs brochures papier, les sites web destinés au « grand public » comportent pour chacun d'entre eux une section entièrement consacrée à des portraits et des récits circonstanciés de l'usage que font d'éminents artistes des produits de l'entreprise. La dimension narrative et individualisante apparaît de façon particulièrement nette chez Apple, qui attribue à ces portraits des étiquettes comme « *stories* » ou « *verses* », cette dernière traduite sur le site francophone par « rimes », et même lorsqu'il s'agit effectivement d'interviews qui relèvent de formes plus classiques d'interviews d'utilisateurs, ils sont étiquetés « *voices* ». Chez Steinberg, c'est la référence au monde artistique qui prime : « *our artists* », « *roster of artists* » (cf. capture d'écran en annexe), laissant entendre que l'éditeur de logiciels jouerait un rôle similaire à leur égard qu'un éditeur musical ou un agent⁹³. Chez Avid enfin, où la présentation relève globalement

92. Les analyses présentées ci-dessous, et les captures d'écran correspondantes ont été effectuées en 2011-2012 ; les url ont souvent changé, les parcours de lecture également, mais les modalités restent globalement les mêmes, si bien qu'il ne nous a pas semblé nécessaire d'en produire de nouvelles à partir des versions actualisées des sites web de ces éditeurs.

93. Le terme de « *roster* » semble emprunter plutôt au monde des sports collectifs, où il désigne l'équipe constituée pour un match qu'au monde de l'édition musicale.

de la forme plus classique du retour d'expérience, est néanmoins employé le terme de « *showcase* » qui fait également référence à l'univers de la production musicale, puisqu'il désigne une représentation assez brève, devant un public choisi et composé en grande partie de professionnels de la filière, au moment du lancement d'un nouvel album ou d'une tournée de concerts.

Plus précisément, et si l'on s'intéresse aux formes du discours écrit — les vidéos occupent également une large place ici —, on observe de larges emprunts à des genres journalistiques, comme le portrait et l'interview, deux genres (d'ailleurs intrinsèquement liés : Legavre, 2001) qui tendent probablement plus que d'autres à construire une « relation serrée » entre « le peintre et son modèle », mais aussi avec « [celui] qui le regarde » (Wrona, 2007 : 40). Si l'on y trouve des interviews rudimentaires fondées sur une grille standardisée de questions (Avid), figurent également dans d'autres cas des entretiens signés et conduits par des journalistes appointés pour l'occasion (Apple), et, plus récemment, des reportages qui empruntent différents médias (vidéos enregistrés dans des lieux divers, et significatifs pour l'artiste en question : salle de concert, studio, espace naturel ou urbain présenté comme une source d'inspiration⁹⁴).

En convoquant ainsi des figures médiatiques du monde musical, et en présentant leur travail et leur pratique des outils numériques sous l'angle de la narration, ces éditeurs de logiciels mettent en œuvre les recettes du *storytelling*, que nous employons ici en son sens originel, plutôt qu'au sens du « formatage des esprits » généralisé qu'analyse Salmon (2007). C'est ainsi une stratégie de marque fondée sur le « *narrative marketing* » qui se manifeste dans ces quelques exemples, pour laquelle il ne s'agirait « plus de stimuler la demande, mais d'offrir un récit de vie qui propose des modèles de conduite intégrés incluant certains actes d'achat, à travers de véritables engrenages narratifs » (Salmon, 2007 : 42). Surtout, ils tendent à inscrire leur action dans un ensemble de mécanismes emblématiques des industries culturelles, et tout particulièrement de l'industrie musicale, que de nombreux travaux relevant initialement des *cultural studies* ont analysé sous ce que l'on nommera ici par facilité les « cultures fans » (voir notamment Le Guern, 2002 à propos des séries télévisées et de la construction de collectifs autour de groupes de rock). Non que les artistes mis en exergue sur les sites des éditeurs soient tous des « stars » au sens où l'entendrait par exemple Edgar Morin (1995 [1957]), mais parce que le dispositif promotionnel tend ici à postuler l'existence d'une communauté d'utilisateurs rassemblés par un usage expert des mêmes matériels. Celle-ci ne saurait être réduite au genre de « communauté » que l'on peut identifier chez les

94. Les « *verses* » du chef d'orchestre Esa-Pekka Salonen et du collectif Yaobend (<https://www.apple.com/ie/your-verse/orchestrating-sound/>) mériteraient à cet égard une analyse sémiotique fine.

utilisateurs-contributeurs de logiciels : la logique qui prévaut ici ne relève pas seulement du partage des connaissances, mais aussi du partage des expériences, et c'est là ce qui justifie aux yeux de certains « gourous » du « néo-marketing » l'existence d'un « marketing expérientiel » (Salmon, 2007). Le dispositif promotionnel investit ainsi plusieurs éléments médiatiques qui contribuent à la constitution de collectifs de fans : vidéos d'extraits de concerts, les fils d'actualités des artistes, possibilité de simuler une relation presque exclusive avec les artistes. Le « chapô » de la rubrique « *artists* » du site de Steinberg promet ainsi d'accéder aux « secrets de production » des interviewés :

« Ici, des professionnels de haut vol nous accordent des interviews approfondies sur leurs dernières productions et partagent leurs secrets de production. »⁹⁵

Autour de ces figures artistiques, non pas douées des caractéristiques du « génie romantique », mais d'une aura certaine, semble — car c'est bien d'un simulacre qu'il s'agit — ainsi se construire une communauté d'utilisateurs susceptibles de bénéficier des mêmes capacités créatives, puisqu'elles travailleraient à partir des mêmes outils.

Entre mobilisation de l'ensemble des acteurs en faveur d'un changement pluri-dimensionnel, promotion d'un modèle de l'innovation qui repose sur la « créativité » de chacun, c'est un tournant majeur qui est annoncé, au service duquel les médias sont censés produire des effets déterminants. De leur capacité à favoriser objectivation des savoirs, normalisation des apprentissages, et parfois, communication à distance est souvent inférée une possibilité de rendre les échanges immédiats, comme détachés de toute l'épaisseur des relations interpersonnelles, fussent-elles médiatisées. Or, le poids des médiations se rappelle bien vite à l'analyste, et l'illusion d'immédiateté nous semble soulever suffisamment de questions pour qu'on y consacre un dernier temps.

II Musique et communication (2) : médiations

Le concept de médiation a été abordé dès le commencement de ce travail, en des termes différents. Aussi n'y faisons-nous pas ici référence en tant que « joker théorique » (Davallon, 2003 : 49), mais parce qu'il peut constituer le fil conducteur des analyses précédentes. Dans l'introduction, le sens que nous lui donnions faisait référence à notre positionnement marqué par l'entre-deux, ou plus précisément, par le passage de la pratique musicienne à l'analyse du

95. « Here top professionals give in-depth interviews about their latest productions and share their production secrets. » : <http://www.steinberg.net/en/artists/artists.html>, consulté en mai 2011.

musical. En filigrane figurait déjà l'une des médiations qui nous a majoritairement retenu ici : celle de la pédagogie. Ce n'est là que l'un des nombreux usages « opératoires » du concept, dont J. Davallon (*op. cit.*) dénombre cinq occurrences : le journalistique, le pédagogique, le culturel, l'institutionnel et le technologique. En dépit de leurs spécificités, ces différents domaines partagent un questionnement sur la nature d'un *tiers* médiateur entre des sujets (« inter-actants », *Ibid.* : 44), et sur le refus des approches linéaire (le « modèle de la transmission d'information entre un pôle émetteur et un pôle récepteur ») et circulaire (mettant l'accent sur « une interaction entre des sujets sociaux ») de la communication. Des cinq usages présentés par J. Davallon, quatre nous concernent particulièrement, le journalistique étant l'exception. Sur le plan pédagogique d'abord, l'utilisation des médias remet en jeu les relations d'enseignement, mais aussi le rapport aux outils d'apprentissage. Sur le plan culturel, la relation à l'œuvre et plus généralement à la pratique musicale connaissent des inflexions sensibles, dont la pratique des « instruments numériques » constitue l'un des cas les plus significatifs. Sur le plan technologique, c'est-à-dire, pour le même auteur, une interface entre « médiation technique » (« technicisation du processus de communication ») et « médiation sociale » (« intervention de la dimension subjective dans les pratiques de communication) peut notamment être observée dans les amorces de rationalisation de l'organisation des conservatoires. Sur le plan de l'institutionnalisation — et même si notre approche diffère ici sensiblement de celle de J. Davallon — enfin, les modalités fluctuantes de la professionnalisation des enseignants comme la faiblesse des liens entre établissements d'enseignement spécialisé constitue l'une des voies explorées dans ce travail.

Au-delà des seuls médias qui constituent l'entrée la plus concrète de ce travail, et qui, sans nécessairement être toujours identifiables au « tiers » médiateur qu'évoque J. Davallon (puisque la médiation humaine est tout autant susceptible d'occuper cette position), les cas étudiés ici nous semblent pouvoir être abordés sous l'angle des

« trois questions qui courent sous le recours à la notion de médiation : comment se produit un corps social à partir d'éléments séparés (*question de la religion et du politique*, c'est-à-dire question de la production de ce qui relie) ? Comment se produit du langage à partir de la mise en forme technique de la matière (*question de la symbolisation*) ? Comment se produit de l'institution à partir de la relation et de l'action (*question de l'institutionnalisation*, c'est-à-dire de la cristallisation des pratiques dans des dispositifs). »⁹⁶ (Davallon, 2003 : 51)

96. Expressions soulignées par l'auteur.

À condition de considérer ces trois questions comme des manières d'appréhender des processus, c'est-à-dire comme des problèmes saisis dans leur déroulement, sans présupposer qu'ils conduisent à un état stabilisé, ce sont bien là des éléments constitutifs de notre terrain d'enquête. Sur le plan du social⁹⁷ en effet, la distance entre les sujets constitue l'un des enjeux centraux de l'édition et de l'utilisation des médias numériques ; sur les plans du langage et de l'institutionnalisation, médias et dispositifs peuvent être analysés sous l'angle d'une combinaison de signes et, surtout, des pratiques et des usages qu'ils « cristallisent ». Si le fait d'être confronté au cours de l'analyse, comme nous l'avons été, à des phénomènes fuyants, à des processus partiels et à des éléments disparates peut paraître frustrant, il nous semble que cet aspect du terrain justifie de construire une approche spécifique, attentive aux tensions qui se jouent entre acteurs, et qui parfois, se cristallisent dans des objets médiatiques. C'est aussi parce que le concept de médiation tel qu'il est présenté ici articule des niveaux d'analyse distincts qu'une combinatoire méthodologique articulant analyse des discours sur les médias, examen des dispositifs et questionnement sur les conditions de leur industrialisation nous semblait nécessaire.

Reste l'essentiel pour notre terrain d'analyse, c'est-à-dire le fait que les médiations qui s'y jouent concernent le monde de la musique, dont le caractère spécifique à cet égard a été illustré par les travaux d'A. Hennion. Si l'approche que développe cet auteur est *a priori* plus en prise avec l'expérience esthétique, et plus particulièrement avec la façon dont l'expérience musicale se construit à travers des objets matériels et des lieux d'investissement de l'« amour de la musique », voire de la « passion musicale » (Hennion *et al.*, 2000 ; Hennion, 2007), comprendre le fait musical comme un jeu de médiations éclaire également les failles de la communication avec et autour des médias éducatifs. « Fuyant objet [...], temporel, dynamique, nécessitant la procession de ses intermédiaires » (Hennion, 2007 : 14–15), le fait musical oblige l'analyste à prendre au sérieux ces intermédiaires, ou ces médiations, le premier terme ayant encore trop tendance à figer des phénomènes mouvants par essence. Or, le bilan que l'on peut tirer de nos analyses tend justement à montrer que manquent aux acteurs en présence des objets médiatiques communs. Outils, médias et dispositifs ne sont évidemment pas rares ; au contraire même. Mais leur usage reste fortement limité, les initiatives prises par les acteurs restant limitées par leur dimension expérimentale : dispositifs pédagogiques locaux sur le plan de l'enseignement, initiatives ponctuelles répondant à des logiques de coup d'essai pour les éditeurs et les producteurs d'outils, les phénomènes analysés dans les chapitres précédents tendent à montrer que c'est justement d'un défaut de médiation(s) que souffre le monde de l'enseignement spécialisé de la musique. Du côté de

97. La question du religieux n'ayant bien entendu aucun lien avec notre objet.

l'expérience (de l'écoute) musicale, l'attachement au concert, la construction de collections de disques sont autant d'objets et de lieux susceptibles de rassembler, comme l'ont montré Hennion *et al.* (2000). Dans le domaine de l'enseignement musical, l'absence d'objets en partage rend délicate, nous semble-t-il, la même effectivité des médiations que celle qu'observe cet auteur. Mais c'est aussi en cela que les mondes de la musique peuvent constituer un terrain particulièrement riche pour les recherches en communication, auxquelles nous espérons modestement avoir contribué par ce travail.

Liste des sigles et acronymes

- AATCE** Apple Authorized Training Centers in Education. 317
- Adiam** Association départementale d'information et d'actions musicales. 297, 298
- APFM** Association des professeurs de formation musicale. 39, 41
- Arcep** Autorité de régulation des communications électroniques et des postes. 137
- Ariam** Association régionale d'information et d'actions musicales. 8, 9, 22, 23, 26, 28, 29, 38–41, 165, 167, 177, 180, 181, 186, 232, 261, 298, 307, 325
- Cefedem** Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique. 54, 94, 265
- CEMF** Chambre syndicale des éditeurs de musique de France. 248, 250, 253–255, 278, 279, 289
- CEPI** Cycle d'enseignement professionnel initial. 296
- CFC** Centre français d'exploitation du droit de copie. 280–282, 366
- CLEMI** Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. 137
- CNCM** Centre national de création musicale. 212, 239, 262
- CNDP** Centre national de documentation pédagogique. 102, 176
- CNSM** Conservatoire national supérieur de musique et de danse. 37, 175, 187, 220, 288
- CNSMD** Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon. 54
- CNSMDP** Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. 113, 320
- CRC** Conservatoire à rayonnement communal. 294, 307

- CRD** Conservatoire à rayonnement départemental. 26, 58, 93, 122, 294, 297, 307
- CRDP** Centre régional de documentation pédagogique. 303
- Credoc** Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie. 25, 137
- CRI** Conservatoire à rayonnement intercommunal. 26, 294
- CRR** Conservatoire à rayonnement régional. 26, 58, 113, 294, 297, 307
- CSDEM** Chambre syndicale de l'édition musicale. 248, 249, 253, 255
- DEPS** Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la communication. 25, 26, 58, 59, 68, 78, 206, 319
- DRM** Digital Rights Management. 254
- EIAO** Enseignement intelligemment assisté par ordinateur ou Environnement interactif d'apprentissage par ordinateur. 13, 34
- EMAO** Enseignement musical assisté par ordinateur. 128
- ENT** Espace (ou environnement) numérique de travail. 40, 41, 102, 104, 105, 131, 167, 168, 173, 180
- FFEM** Fédération française de l'enseignement musical, chorégraphique et théâtral. 279, 280
- FM** Formation musicale. 27, 180, 229, 291, 292
- FMAO** Formation musicale assistée par ordinateur. 128, 173, 365
- Fnapec** Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique, danse et de théâtre. 258
- FNEIJMA** Fédération nationale des écoles d'influence jazz et des musiques actuelles. 312, 313
- FNUCMU** Fédération nationale des écoles et conservatoires municipaux de musique, de danse et d'art dramatique. 279
- FUSE** Fédération des usagers du spectacle enseigné. 258
- GMEA** Groupe de musique électroacoustique d'Albi - Tarn. 211, 212, 261, 262
- GMEB** Groupe de musique expérimentale de Bourges. 24, 210
- Grame** Groupe de recherche appliquée en musique. 261, 262

- Hadopi** Haute autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur internet. 283
- IMSLP** International Music Score Library Project. 254, 271, 272
- INA-GRM** Groupe de recherches musicales hébergé à l'INA. 55, 112, 207, 209, 227, 236, 268, 269
- Ircam** Institut de recherche et coordination acoustique musique. 55, 208, 214, 215, 218, 226, 227, 235, 236, 262, 263, 268, 269
- IRMA** Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles. 69
- MAO** Musique assistée par ordinateur. 23, 28, 29, 79, 82, 93, 94, 128, 169, 171, 177, 212, 216, 217, 219, 226, 233–236, 241, 242, 244, 264, 290, 309, 313, 323–325, 369
- MIA** Musiques inventives d'Annecy. 24
- MIDI** Musical Instrument Digital Interface. 46, 47, 169, 203, 217, 265, 282
- MOOC** Massive open online course. 89, 98, 153, 182, 308
- RIF** Confédération des réseaux départementaux de lieux de musiques actuelles amplifiées en Ile-de-France. 312
- Sacem** Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique. 11, 59
- SDEA** Schéma départemental de l'enseignement artistique. 296, 297
- SEAM** Société des éditeurs et auteurs de musique. 11, 253, 278–282, 289, 292, 366
- SPRD** Société de perception et de répartition des droits. 11, 276
- TNI** Tableau numérique interactif. 168, 169, 291
- UPIC** Unité polyagogique informatique du CÉMAMu. 213, 214, 216

Bibliographie

- ABÉLÈS, Marc (Dir.) (2011), *Des anthropologues à l'OMC : scènes de la gouvernance mondiale*, Paris : Éditions du CNRS.
- ADAM, Jean-Michel & BONHOMME, Marc (1997), *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, « Université », Nathan.
- ADENOT, Pauline (2008), *Les musiciens d'orchestre symphonique : de la vocation au désenchantement*, « Univers musical », L'Harmattan.
- AKRICH, Madeleine (2006), « Les utilisateurs, acteurs de l'innovation », dans *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Presses des Mines, p. 253–265.
- ALBERO, Brigitte (2002), « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie », dans LE MEUR, Georges (Dir.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : communications francophones du Cinquième Colloque Européen sur l'Autoformation, 16-18 décembre 1999, Barcelone*, L'Harmattan, p. 459–483.
- ALTER, Norbert (2002), *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*, « Recherches », La Découverte.
- ALTET, Marguerite (2005), « Classe », dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3 éd., Retz, p. 180–182.
- ALTHUSSER, Louis (1976), « Idéologie et appareils idéologiques d'état. (notes pour une recherche). », dans *Positions (1964-1975)*, Les Editions sociales, p. 67–125.
- AMOSSY, Ruth (2000), *L'argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction*, « Fac », Nathan.
- AMOSSY, Ruth & HERSCHBERG-PIERROT, Anne (1997), *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, « 128 », Nathan.

- ANGENOT, Marc (1977), « Présupposé, topos, idéologème », *Études françaises*, 13, 1-2, p. 11–34.
- ANGENOT, Marc (1989), *1889. Un état du discours social*, « L'univers des discours », Éditions du préambule.
- ANGENOT, Marc (2001), *D'où venons-nous ? Où allons-nous ? La décomposition de l'idée de progrès*, « Trait d'union », Spirales.
- ANGENOT, Marc (2008), *Dialogues de sourds : traité de rhétorique antilogique*, « Essai », Mille et une nuits.
- ARENDT, Hannah (1972), *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, « Folio », Paris : Gallimard.
- ARON, Raymond (1962), *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, « Idées », Gallimard.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1984), « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages*, 19, 73, p. 98–111.
- BARATS, Christine (2006), « Les mythes du supérieur à l'heure des TIC. Analyse de la rhétorique ministérielle française pour l'intégration des TIC (négociation, promesse et avantages) », dans *EUTIC 2006 : Enjeux et usages des TIC. Reliance sociale et insertion professionnelle*, Creativ, Université Libre de Bruxelles.
- BARON, Georges-Louis & BRUILLARD, Éric (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, « L'Éducateur », Presses universitaires de France.
- BATARD, Annick (2007), « Cédéroms, DVD-Roms, jeux vidéo et DVD vidéo : des disques numériques, entre jeu et culture », dans *Colloque MEOTIC (Mode d'existence des objets techniques d'information et communication)*, *Supplément aux Enjeux de l'information et de la communication*.
- BAUDRIT, Alain (2007), « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 40, 2007/1, p. 115–136.
- BAUTIER, Roger (2003), « L'internet comme cerveau mondial », *Esprit critique*, 5, 4.
- BEAUD, Stéphane (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. plaidoyer pour l'“entretien ethnographique” », *Politix*, 9, 35, p. 226–257.

- BECKER, Howard S. (1982), *Les mondes de l'art*, « Champs », Flammarion.
- BECKER, Howard S. (1985), *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Métailié.
- BELL, Daniel (1979), *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, PUF.
- BENHAMOU, Françoise & FARCHY, Joëlle (2007), *Droit d'auteur et copyright*, « Repères », La Découverte.
- BERENI, Laure & JAUNAIT, Alexandre (2009), « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, 35, p. 5–10.
- BERLIOZ, Hector (1843), *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes*, Henry Lemoine.
- BERNATH, Ulrich & VIDAL, Martine (2007), « The Theories and the Theorists : Why Theory is Important for Research. With Børje Holmberg, Michael Graham Moore and Otto Peters », *Distances et savoirs*, 5, 3, p. 427–457.
- BERT, Jean-François (2004), *L'édition musicale*, IRMA, Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles.
- BERTHO-LAVENIR, Catherine & BARBIER, Frédéric (2009), *Histoire des médias. De Diderot à internet*, « U », Armand Colin.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Eve (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, « NRF essais », Gallimard.
- BOMSEL, Olivier (2010), *L'économie immatérielle : industries et marchés d'expériences*, Gallimard.
- BOUCHARD, Julie (2008), *Comment le retard vient aux Français ? Analyse d'un discours sur la recherche, l'innovation et la compétitivité*, « Information – communication », Septentrion.
- BOULC'H, Lætitia & BARON, Georges-Louis (2012), « Connaissances et représentations du Tableau Numérique Interactif chez les futurs professeurs des écoles », *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*.
- BOUQUILLION, Philippe (2002), « La culture face à l'internet : un enjeu culturel et d'action publique », *Les Enjeux de l'information et de la communication*.
- BOUQUILLION, Philippe (2008), « La diversité culturelle. une approche communicationnelle », *Questions de communication*, 13, p. 251–268.

- BOUQUILLION, Philippe (2012), « Mutations des industries musicales et actualité des théories des industries culturelles », dans *Sound Factory. Musiques et logiques de l'industrialisation*, « Musique et société », Mélanie Seteun et Uqbar, p. 125–140.
- BOUQUILLION, Philippe (2013), « Socio-économie des industries culturelles et pensée critique : le Web collaboratif au prisme des théories des industries culturelles », *Les Enjeux de l'information et de la communication*.
- BOUQUILLION, Philippe & COMBES, Yolande (2006), « Les mutations des ICIC, entre mutations des filières, des contenus et des sociétés », dans *Les Industries de la culture et de la communication en mutation*, « Questions contemporaines », L'Harmattan, p. 11–29.
- BOUQUILLION, Philippe & COMBÈS, Yolande (Dir.) (2011), *Diversité et industries culturelles*, « Questions contemporaines. série les industries de la culture et de la communication », L'Harmattan.
- BOUQUILLION, Philippe & LE CORF, Jean-Baptiste (2010), *Les industries créatives et l'économie créative dans les rapports officiels européens*, Rapport, Ministère de la culture et de la communication, DEPS.
- BOUQUILLION, Philippe & MATTHEWS, Jacob T. (2010), *Le web collaboratif : mutations des industries de la culture et de la communication*, Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- BOUQUILLION, Philippe, MIÈGE, Bernard & MÆGLIN, Pierre (2013), *L'industrialisation des biens symboliques : les industries créatives en regard des industries culturelles*, Presses universitaires de Grenoble.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, « Le sens commun », Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (Dir.) (1993), *La misère du monde*, « Libre examen », Paris : Le Seuil.
- BOURNEUF, Anne-Florence & SERRA, Marie-Hélène (2008), « Les guides d'écoute de la médiathèque de la cité de la musique. Regards pédagogiques sur les musiques traditionnelles (et le jazz) », *Musimédiane*, 3.
- BOYER, Robert (2003), « Les institutions dans la théorie de la régulation », *Working Paper du Cepremap*.
- BRETON, Philippe (1995), *L'utopie de la communication. Le mythe du "village planétaire"*, La Découverte.

- BRUGÈRE, Gilles & BÉZILLE, Hélène (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, p. 117–160.
- BRUILLARD, Éric (1997a), *Les machines à enseigner*, Hermès.
- BRUILLARD, Éric (1997b), *L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument*, IRDP, p. 99–118.
- BRUILLARD, Éric (2011), « Discours généraux sur les TIC en éducation : beaucoup de slogans peu étayés, en quête de débats », *Revue en ligne de l'EPI*.
- BRUILLARD, Éric (2012), « Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions », *Revue française de pédagogie*, n° 177, 4, p. 101–130.
- BRUNO, Isabelle (2008), *À vos marques®, prêts... cherchez! : la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, « Savoir-agir », Éd. du Croquant.
- BRUNO, Isabelle, CLÉMENT, Pierre & LAVAL, Christian (2010), *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, « Comprendre et agir », Syllepse.
- BULLICH, Vincent (2008), *La régulation de la médiatisation de la musique par le dispositif du copyright. Le cas des États-Unis : 1977-2007*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3.
- CARON, Florian (2011), « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste », *Ethnologie française*, 41, 3, p. 531–539.
- DE CERTEAU, Michel (1980), *L'invention du quotidien. Arts de faire*, « 10/18 », Union générale d'éditions.
- CHAMBAT, Pierre (1994), « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS*, 6, 3, p. 249–270.
- CHAMPY, Philippe & ÉTÉVÉ, Christiane (Dir.) (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, « Les usuels retz », Retz.
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1973), « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 14, 1, p. 86–114.

- CHAPTAL, Alain (2003), *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire*, L'Harmattan.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Le Seuil.
- CHARLIER, Bernadette & PERAYA, Daniel (2002), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, De Boeck Université.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1792), *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique : présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792, au nom du Comité d'instruction publique*, Rapport, Assemblée nationale.
- CONEIN, Bernard, COURTINE, Jean-Jacques, GADET, Françoise, MARANDIN, Jean-Marie & PÊCHEUX, Michel (Dir.) (1981), *Matérialités discursives. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980, Université Paris X - Nanterre*, Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- CONSERVATOIRES DE FRANCE (Dir.) (1994), *Musique photocopiee, musique pillée ? Actes du colloque de Nantes des 27 et 28 octobre 1994*.
- CORBLIN, Francis (2007), « Défini vs. indéfini », en ligne : <http://www.semantique-gdr.net/dico/>.
- COSTANTINI, Stéphane (2014), *Les industries de la musique au prisme des acteurs de l'intermédiation numérique. Une analyse des logiques socio-économiques et des pratiques communicationnelles des musiciens*, Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- COULANGEON, Philippe (2004), *Les musiciens interprètes en France : portrait d'une profession*, « Questions de culture », La Découverte.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Le Seuil.
- CUBAN, Larry (1986), *Teachers and Machines : The Classroom Use of Technology Since 1920*, Teachers College Press.
- CURIEN, Nicolas & MOREAU, François (2006), *L'industrie du disque*, « Repères », La Découverte.
- CUSSÓ, Roser (2003), « Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO : restructuration et changement politique », *Education et sociétés*, 12, 2, p. 57.

- CUSSÓ, Roser (2005), « La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation », *Education et sociétés*, 16, 2, p. 193.
- CUSSÓ, Roser & GOBIN, Corinne (2008), « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? », *Mots. Les langages du politique*, 88, p. 5–11.
- DAGNAUD, Monique (2011), *Génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, « Nouveaux débats », Presses de Sciences Po.
- D'ANGELO, Mario (1997), *Socio-économie de la musique en France : diagnostic d'un système vulnérable*, La Documentation française.
- DAVALLON, Jean (2003), « La médiation : la communication en procès ? », *MEI*, 19, p. 37–59.
- DECEUNINCK, Julien (2012), *Les outils éducatifs à l'école : du manuel au réseau*, « Questions contemporaines. série les industries de la culture et de la communication », L'Harmattan.
- DELALANDE, François (1976), « Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil », *Cahiers recherche/musique*, 1.
- DELALANDE, François (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet-Chastel.
- DELALANDE, François (2003), « D'une technologie à l'autre », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, 43, p. 6–10.
- DELIÈGE, Célestin (2003), *Cinquante ans de modernité musicale : de Darmstadt à l'IRCAM*, Mardaga.
- DEMAIZIÈRE, Françoise (2001), « Autoformation et individualisation », dans *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*, « MédiaTic », METicE, p. 15–30.
- DEMAIZIÈRE, Didier, HORN, François & ZUNE, Marc (2009), « La socialisation dans les "communautés" de développement de logiciels libres », *Sociologie et sociétés*, 41, 1, p. 217–238.
- DESLYPER, Rémi (2009), « Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique », *SociologieS*.

- DESLYPER, Rémi (2013), *Les élèves guitaristes des écoles de “musiques actuelles” : une analyse sociologique d’un passage de l’autodidaxie à l’enseignement pédagogique*, Thèse de doctorat, Université de Lyon 2, Lyon.
- DEVAUCHELLE, Bruno (2012), *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : le numérique au service du bien commun et de l’accès au savoir pour tous*, Fyp.
- DIETSCH, Bruno (2007), « Le budget 2005 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique », *Les notes statistiques du DEPS*, 23.
- DJIAN, Jean-Michel (2005), *Politique culturelle : la fin d’un mythe*, « Folio actuel inédit », Gallimard.
- DONNAT, Olivier & LÉVY, Florence (2007), « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques », *Culture Prospective*, p. 32.
- DORIN, Stéphane (2013), « Dissonance et consonance dans l’amour de la musique contemporaine. les limites de l’omnivorisisme musical dans l’auditoire de l’ensemble intercontemporain », dans *Trente ans après « La Distinction » de Pierre Bourdieu*, « Recherches », La Découverte, p. 100–112.
- DOUGLAS, Mary (1999), *Comment pensent les institutions*, « Recherches », Paris : La Découverte.
- DUBAR, Claude (2000), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, 4e éd., Paris : Armand Colin.
- DUBET, François (2002), *Le déclin de l’institution*, « L’épreuve des faits », Le Seuil.
- DUBET, François (2010), « François Dubet. Sortir de l’idée de crise : Entretien avec Florence Giust-Desprairies », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, p. 131.
- DUBOIS, Vincent (1999), *La politique culturelle : genèse d’une catégorie d’intervention publique*, Belin.
- DUBOIS, Vincent, MÉON, Jean-Matthieu & PIERRU, Emmanuel (2009), *Les mondes de l’harmonie : enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris : La Dispute.
- DUMAZEDIER, Joffre (2002), *Penser l’autoformation : société d’aujourd’hui et pratiques d’autoformation*, « Pédagogie formation », Chronique sociale.

- DUPUY-SALLE, Manuel (2010), « L'intégration des fans dans les stratégies de valorisation de contenus contribue-t-elle au développement des « industries créatives » ? », *Tic & Société*, 4, 2.
- DURAND, Jean-Pierre (2009), « Le travail collaboratif : des illusions à d'éventuels possibles », *Marché et organisations*, 10, p. 15–28.
- ETHIS, Emmanuel (2004), *Pour une po(i)étique du questionnaire en sociologie de la culture : le spectateur imaginé*, L'Harmattan.
- FARCHY, Joëlle (2008), « Promouvoir la diversité culturelle », *Questions de communication*, 13, p. 171–195.
- FLICHY, Patrice (1991), *Les Industries de l'imaginaire : pour une analyse économique des media*, « Media et compagnie », Presses universitaires de Grenoble.
- FLICHY, Patrice (2001), *L'imaginaire d'Internet*, « Sciences et société », La Découverte.
- FLICHY, Patrice (2003), *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales : vers une nouvelle théorie de l'innovation*, « Sciences et société », La Découverte.
- FLUCKIGER, Cédric (2007), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Thèse de doctorat, École normale supérieure de Cachan.
- FORLACROIX, Stéphane (2009), « La formation musicale dans les conservatoires », *Blog Note[s]*, 39, p. 7–10.
- FOUCAULT, Michel (2001a), « Le jeu de Michel Foucault. Entretien initialement publié dans *Ornicar* ?, Bulletin périodique du champ freudien, 10, juillet 1977 », dans *Dits et Écrits*, t. 2, Gallimard, p. 298–329.
- FOUCAULT, Michel (2001b), « Le jeu de Michel Foucault. Entretien publié dans *Ornicar* ?, Bulletin périodique du champ freudien, 10, juillet 1977 », dans *Dits et Écrits*, t. 2, Gallimard, p. 298–329.
- FRANÇOIS, Pierre (2005), *Le monde de la musique ancienne : sociologie économique d'une innovation esthétique*, « Études sociologiques », Economica.
- FRITH, Simon & LE GUERN, Philippe (2007), « Présentation du numéro "Sociologies des musiques populaires" », *Réseaux*, 141-142.

- GAYON, Vincent (2009), « Un atelier d'écriture internationale : l'OCDE au travail. éléments de sociologie de la forme « rapport » », *Sociologie du Travail*, 51, 3, p. 324–342.
- GENTIL, Geneviève & POIRRIER, Philippe (2006), *La Politique culturelle en débat : anthologie, 1955-2005*, « Comité d'histoire du ministère de la culture », La Documentation française.
- GOBIN, Corinne & DEROUBAIX, Jean-Claude (1989), « Les temps sociaux et le discours politique. Repérages de la notion de temps dans les déclarations gouvernementales belges », *Histoire & Mesure*, 4, 1, p. 147–171.
- GOBIN, Corinne & DEROUBAIX, Jean-Claude (2010), « L'analyse du discours des organisations internationales. Un vaste champ encore peu exploré », *Mots. Les langages du politique*, 94, p. 107–114.
- GOODY, Jack (1978), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, « Le sens commun », Éd. de Minuit.
- GRANJON, Fabien & COMBES, Clément (2008), « La numérimorphose des pratiques de consommation musicale », *Réseaux*, 145-146, 6, p. 291–334.
- GUÉDY, Fabrice, BRESSON, Jean & ASSAYAG, Gérard (2007), « Musique lab 2 : un environnement d'aide à la pédagogie musicale », dans *Journées d'informatique musicale 2007. Les pédagogies de la musique au XXIe siècle*.
- GUIBERT, Jérôme & SAGOT-DUVAUROUX, Dominique (2013), *Musiques actuelles : ça part en live. Mutations économiques d'une filière culturelle*, « @evolutic », Irma/DEPS.
- GUILLEMET, Patrick & PROVOST, Guy (1999), « Les NTIC et la formation à distance : vers une industrialisation insolite ? », *Éducation et francophonie*, 27, 2, p. 39–60.
- GUIRARD, Laurent (Dir.) (2010), *Cinquante ans de psychologie de la musique : l'école de Robert Francès*, « Médecine des arts », Alexitère.
- HENNION, Antoine (1986), *La Musique et l'accusation : pour une ethnologie du solfège*, Rapport, École des Mines de Paris, Centre de sociologie de l'innovation et Ministère de la culture et de la communication, Service des études et de la recherche.
- HENNION, Antoine (1988), *Comment la musique vient aux enfants : une anthropologie de l'enseignement musical*, « Sociologies », Anthropos.

- HENNION, Antoine (2007), *La passion musicale : une sociologie de la médiation*, 2e éd., Editions Métailié.
- HENNION, Antoine (2009), « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux*, 153, p. 55–78.
- HENNION, Antoine, MAISONNEUVE, Sophie & GOMART, Émilie (2000), *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, « Questions de culture », La Documentation française.
- HOUSSAYE, Jean (1988), *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*, t. 1, Peter Lang.
- HUET, Armel, ION, Jacques, LEFEBVRE, Alain & MIÈGE, Bernard (1984), *Capitalisme et industries culturelles*, 2e éd., « Influences », Presses universitaires de Grenoble.
- HUGHES, Everett Cherrington (1996), *Le regard sociologique : essais choisis*, « Recherches d'histoire et de sciences sociales », Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- JACQUINOT, Geneviève (1993), « La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze », *Études de communication. langages, information, médiations*, 14, p. 77–90.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève (2001), « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'Année sociologique*, Vol.51, 2, p. 391.
- JEANNENEY, Jean-Noël (2005), *Quand Google défie l'Europe : plaidoyer pour un sursaut*, « Essai », Mille et une nuits.
- JEANNERET, Yves (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, 2007 éd., « Savoirs mieux », Septentrion.
- JEANNERET, Yves (2005), « Métamorphoses des médias et pratiques de communication », dans *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Presses universitaires de Bordeaux.
- JEANPIERRE, Laurent & ROUEFF, Olivier (Dir.) (2014), *La culture et ses intermédiaires, dans les arts, le numérique et les industries créatives*, Éditions des archives contemporaines.
- JOUËT, Josiane (1993), « Pratiques de communication et figures de la médiation », *Réseaux*, 11, 60, p. 99–120.

- JOUËT, Josiane (2000), « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, 18, 100, p. 487–521.
- KATZ, Elihu (1959), « Mass communications research and the study of popular culture : An editorial note on a possible future for this journal », *Studies in public communication*, 2, p. 1–6.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2009), *La notion de "formule" en analyse du discours : cadre théorique et méthodologique*, « Annales littéraires de l'Université de Besançon, série linguistique et sémiotique », Presses universitaires de Franche-Comté.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2010), « La formule "développement durable" : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et société*, 134, p. 5–29.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2011), « Les "petites phrases" : un objet pour l'analyse des discours politiques et médiatiques », *Communication & langages*, 2011, 168, p. 23–41.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2012), *Analyser les discours institutionnels*, « ICOM. série discours et communication », Armand Colin.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2013), « Un discours sur prescription : les « argumentaires » des partis politiques comme éléments de cadrage de la parole », *Argumentation et Analyse du Discours*, 10.
- KRIEG-PLANQUE, Alice & OGER, Claire (2010), « Discours institutionnels : perspectives pour les sciences de la communication », *Mots. Les langages du politique*, 94, p. 91–96.
- KRIEG-PLANQUE, Alice & OLLIVIER-YANIV, Caroline (2011), « Poser les "petites phrases" comme objet d'étude », *Communication & langages*, 168, p. 17–22.
- LABELLE, Sarah (2007), *La ville inscrite dans "la société de l'information" : formes d'investissement d'un objet symbolique*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.
- LACROIX, Jean-Guy, MIÈGE, Bernard, MÈGLIN, Pierre, PAJON, Patrick & TREMBLAY, Gaëtan (1992), « La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose », *Technologies de l'information et société*, 5, 1, p. 81–105.

- LACROIX, Jean-Guy, MIÈGE, Bernard & TREMBLAY, Gaëtan (Dir.) (1994), *De la télématique aux autoroutes électroniques : le grand projet reconduit*, « Communication, culture et société », Presses de l'Université du Québec et Presses universitaires de Grenoble.
- LASH, Scott & LURY, Celia (2007), *Global Culture Industry : the Mediation of Things*, Polity Press.
- LATOUR, Bruno (1992), *Aramis ou l'amour des techniques*, « Textes à l'appui. anthropologie des sciences et des techniques », Éd. La Découverte.
- LATOUR, Bruno (2005), *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*, La Découverte.
- DE LAUBIER, Serge (2000), « The méta-instrument. How the project started », dans *Trends in Gestural Control of Music*, IRCAM/Centre Pompidou.
- LE CROSNIER, Hervé (2013), *Culture, Éducation, Émancipation : les enjeux du numérique*, C&F Éditions, p. 177–206.
- LE GUERN, Philippe (Dir.) (2002), *Les cultes médiatiques : culture fan et oeuvres cultes*, « Le Sens social », Presses universitaires de Rennes.
- LE GUERN, Philippe (2007), « L'observation : méthodes et enjeux », dans *Introduction à la recherche en SIC*, « La Communication en plus », Presses universitaires de Grenoble, p. 13–33.
- LE GUERN, Philippe (2012), « Irréversible ? », *Réseaux*, n° 172, 2, p. 29–64.
- LEBON, Francis (2013), « La musique autrement ? les “musiciens intervenants” entre travail social et création artistique », *Education et sociétés*, 31, p. 171–186.
- LEFEBVRE-DUCHEMIN, Noémi (1999), « Le modèle français de l'enseignement musical », dans *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique (Enseigner la musique, n° 4)*, Cefedem Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, p. 45–53.
- LEFEBVRE-DUCHEMIN, Noémi (2000), « Le modèle français d'enseignement musical [2] », dans *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique : actes des journées d'études de Lyon, 17-19 avril 2000*, t. 2, Cefedem Rhône-Alpes.
- LEGAVRE, Jean Baptiste (2001), « Des journalistes au travail : le portrait dans libération », *Revue des Sciences Sociales*, 28, p. 138–142.

- LEGENDRE, Bertrand (2013), « Introduction au séminaire “autoproduction” du Labex ICCA », Maison des Sciences de l’Homme Paris-Nord.
- LEHMANN, Bernard (2005), *L’orchestre dans tous ses éclats : ethnographie des formations symphoniques*, La Découverte.
- LEMIEUX, Cyril (2000), *Mauvaise presse : une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, « Leçons de choses », Métailié.
- LEMIEUX, Cyril (2010), *Un président élu par les médias ? Regard sociologique sur la présidentielle de 2007*, Presses des Mines.
- LEVOIN, Xavier & OGER, Claire (2012a), « Des industries créatives aux politiques éducatives : la créativité en contexte », dans BOUQUILLION, Philippe (Dir.), *Creative economy, creative industries : des notions à traduire*, « Médias », Presses universitaires de Vincennes, p. 171–189.
- LEVOIN, Xavier & OGER, Claire (2012b), « Prix de créativité dans l’enseignement. “Bonnes pratiques” et modèle diffusionniste », *Communication & langages*, 2012, 173, p. 113–128.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991), *L’analyse de discours : introduction aux lectures de l’archive*, « Supérieur », Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (1998), *Analyser les textes de communication*, « Lettres supérieures », Dunod.
- MAINGUENEAU, Dominique (2012), *Les phrases sans texte*, A. Colin.
- MAISONNEUVE, Sophie (2009), *L’invention du disque 1877-1949 : genèse de l’usage des médias musicaux contemporains*, Archives contemporaines.
- MANNHEIM, Karl (1929), *Idéologie et utopie : une introduction à la sociologie de la connaissance*, J.-M. Tremblay.
- MARIS, Bernard (2002), « Légitimation, autolégitimation, discours expert et discours savant », *Sciences de la société*, 55, p. 108–121.
- MAROY, Christian & VAN ZANTEN, Agnès (2007), « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », *Sociologie du Travail*, 49, 4, p. 464–478.
- MATTELART, Tristan (Dir.) (2011), *Piratages audiovisuels : les voies souterraines de la mondialisation culturelle*, De Boeck.

- MEIRIEU, Philippe (2012), « La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? », dans *L'école, le numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits.
- MENGER, Pierre-Michel (1983), *Le paradoxe du musicien : le compositeur, le mélomane et l'Etat dans la société contemporaine*, « Harmoniques », Flammarion.
- MENGER, Pierre-Michel (1989), *Les Laboratoires de la création musicale : acteurs, organisations et politique de la recherche musicale*, « Collection du département des études et de la prospective du ministère de la culture et de la communication », La Documentation française.
- MENGER, Pierre-Michel (2009), *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, « Hautes études », Gallimard.
- METZGER, Jean-Luc & DELALONDE, Charles (2005), « Innovation pédagogique et collectifs dans la formation en ligne en France et aux États-Unis », *Communication & langages*, 144, p. 25–36.
- MIALARET, Jean-Pierre (1979), *Apprentissage musical et enseignement programmé*, « Monographies françaises de psychologie », Éditions du CNRS.
- MIÈGE, Bernard (1984), « Postface à la seconde édition », dans *Capitalisme et industries culturelles*, 2e éd., « Influences », Presses universitaires de Grenoble, p. 199–213.
- MIÈGE, Bernard (1996), *La Société conquise par la communication. Logiques sociales*, t. 1, Presses universitaires de Grenoble.
- MIÈGE, Bernard (2000), *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*, « La communication en plus », Presses universitaires de Grenoble.
- MIÈGE, Bernard (Dir.) (2012), *La théorie des industries culturelles (et informationnelles), composante des SIC*.
- MILLERAND, Florence (2008a), « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie) », *Composite*, 2, 1, p. 1–19.
- MILLERAND, Florence (2008b), « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2e partie) », *Composite*, 3, 1, p. 54–73.

- MOATTI, Alexandre (2012), « Bibliothèque numérique européenne : de l'utopie aux réalités », *Annales des Mines : Réalités industrielles*, 4, p. 43–46.
- MOEGLIN, Pierre (1993), « Le paradigme de la machine à enseigner », *Études de communication. langages, information, médiations*, 14, p. 103–91.
- MÆGLIN, Pierre (1998), *L'industrialisation de la formation : état de la question*, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Centre National de Documentation Pédagogique.
- MÆGLIN, Pierre (2005a), « À la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance », *Distances et savoirs*, 3, 2/2005, p. 251–265.
- MÆGLIN, Pierre (2005b), *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, « Communication, médias et sociétés », Presses universitaires de Grenoble.
- MÆGLIN, Pierre (2007), « Le professeur et le courtier », *Études de communication*, 2, , p. 111–132.
- MÆGLIN, Pierre (2010), *Les industries éducatives*, « Que sais-je ? », PUF.
- MÆGLIN, Pierre (2013), « Enraciner la critique. La question de la diversité culturelle et de ses enjeux », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Supplément.
- MOLINIÉ, Georges (1997), *Dictionnaire de rhétorique*, « Le livre de poche », Librairie générale française.
- MORIN, Edgar (1995 [1957]), *Les stars*, « Points », Le Seuil.
- MOULIN, Raymonde (1992), *L'artiste, l'institution et le marché*, « Champs », Flammarion.
- MUSO, Pierre (2000), « Le cyberspace, figure de l'utopie technologique réticulaire », *Sociologie et sociétés*, 32, 2, p. 31–56.
- MUSO, Pierre (2002), « L'économie symbolique de la société d'information », *Revue européenne des sciences sociales*, XL-123, p. 91–113.
- MUSO, Pierre (2008), « La “révolution numérique” : techniques et mythologies », *La Pensée*, 355, p. 103–120.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (Dir.) (2003), *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, Actes Sud et Cité de la musique.

- OGER, Claire & OLLIVIER-YANIV, Caroline (2003), « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots. Les langages du politique*, 71.
- OGER, Claire & OLLIVIER-YANIV, Caroline (2006), « Conjuré le désordre discursif. les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel », *Mots. Les langages du politique*, 81.
- PAILLIART, Isabelle (1991), « Information locale et territoire politique », *Qua-derni*, 13, 1, p. 83–92.
- PASSERON, Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*, 2e éd., Albin Michel.
- PASSERON, Jean-Claude (2001), « La forme des preuves dans les sciences historiques », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XXXIX-120, p. 31–76.
- PASSERON, Jean-Claude (2003), *Consommation et réception de la culture : la démocratisation des publics, Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, t. 1, « Le(s) public(s) de la culture. politiques publiques et équipements culturels », Presses de Sciences po, p. 361–390.
- PÉDAUQUE, Roger T. (2006), *Le Document à la lumière du numérique*, C&F Éditions.
- PÉGOURDIE, Adrien (2013), *Les provinces de la musique : pratiques professionnelles, trajectoires et rapports au métier des instrumentistes classiques limougeaudois*, Thèse de doctorat, Université de Limoges. Faculté des lettres et sciences humaines, France.
- PERAYA, Daniel, PELTIER, Claire, VILLIOT-LECLERCQ, Emmanuelle, NAGELS, Marc, MORIN, Cyrille, BURTON, Réginald & MANCUSO, Giovanna (2012), « Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores - com_aipu_2012.pdf », dans *Quelle université pour demain ? Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (2000), *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Presses de l'Université de Bruxelles.
- PÉREZ, Michel, CABANE, Robert, DURPAIRE, Jean-Louis, REVERCHON-BILLOT, Michel, SÉRÉ, Alain, TARAUD, Dominique, GAMI, Anne, THIARD, Pierre-Emmanuel, BELGHITI, LÉONORE, BARBAT-LAYANI, Marie-Anne, LAVAL, Didier

- & LOAP, Solavy (2013), *La structuration de la filière du numérique éducatif : un enjeu pédagogique et industriel. Annexes, Rapport 2013-073*, Inspection générale des finances, Conseil général de l'économie, de l'industrie, de l'énergie et des technologies, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- PÉRIER, Emmanuel (2003), *Formation musicale et informatique : l'enseignement de la musique assisté par ordinateur*, « Points de vue (paris. 1993) », Cité de la musique, Département pédagogie et documentation musicales.
- PERRENOUD, Marc (2004), « Partitions ordinaires », *Sociétés*, 85, 3, p. 25.
- PERRENOUD, Marc (2007), *Les musicos : enquête sur des musiciens ordinaires*, « Textes à l'appui. série enquêtes de terrain », La Découverte.
- PERRENOUD, Marc (2012), « Penser, dire et faire la musique. ethnothéories musicales des instrumentistes ordinaires (première approche) », dans *25 ans de sociologie de la musique en France, Logiques sociales*, t. 2, « Logiques sociales », L'Harmattan, p. 105–114.
- PERRENOUD, Marc (Dir.) (2013), *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*, « Logiques sociales », L'Harmattan.
- PERRIAULT, Jacques (2008), *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, 2 éd., L'Harmattan.
- PETERS, Otto (2010), *Distance Education in Transition : Developments and Issues*, 5 éd., « Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg », Oldenburg : BIS. Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- PETIT, Laurent (2013), *A la recherche d'indices de changements paradigmatiques en éducation : pistes pour une méthode*, Habilitation à diriger des recherches, Paris 7.
- PFISTER, Guillaume & LACLOCHE, Francis (2010), « Culture pour chacun : programme d'actions et perspectives », .
- PINÇON, Michel (1986), « Autoproduction, sociabilité et identité dans une petite ville ouvrière », *Revue française de sociologie*, 27, 4, p. 629–653.
- PINÇON, Michel & PINÇON-CHARLOT, Monique (2005), *Voyage en grande bourgeoisie*, Presses universitaires de France.

- PIOT, Thierry & MARCEL, Jean-François (2009), « Introduction du dossier “Le travail partagé des enseignants” », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 2, p. 7–10.
- PORCHER, Louis (1992), « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le Français dans le monde*, février-mars, p. 6–14.
- PRENSKY, Marc (2001a), « Digital natives, digital immigrants, part 1 », *On The Horizon*, 9, 5, p. 1–6.
- PRENSKY, Marc (2001b), « Digital natives, digital immigrants part 2 : Do they really think differently ? », *On the Horizon*, 9, 6, p. 1–6.
- PRENSKY, Marc (2006), “*Don't Bother Me Mom, I'm Learning !*” : *How Computer and Video Games Are Preparing Your Kids For Twenty-first Century Success and How You Can Help !*, Paragon House.
- PRENSKY, Marc (2007), *Digital Game-Based Learning*, Paragon House.
- PRENSKY, Marc (2010), *Teaching Digital Natives : Partnering for Real Learning*, Sage.
- PRIOR, Nick (2012), « Musiques populaires en régime numérique », *Réseaux*, n° 172, 2, p. 66–90.
- PROULX, Serge (2005), « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances », dans *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 7–20.
- PUIMATTO, Gérard (2006), *Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires*, Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- PUIMATTO, Gérard (2007), « De l'outil à l'usage : un processus complexe, une réflexion à engager », dans *TICE : l'usage en travaux*, « Les dossiers de l'ingénierie éducative, hors-série », Scérén-CNDP, p. 15–33.
- RAEVSKIKH, Elena (2014), *Genèse et renouvellements des formes institutionnelles de la culture : une étude des conservatoires de musique et de leurs ancrages territoriaux*, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France.
- REBILLARD, Franck (2007), *Le Web 2.0 en perspective : une analyse socio-économique de l'Internet*, « Questions contemporaines », l'Harmattan.

- REITZ, Frederik (1996), « Où en est l'édition musicale française ? », *Symphonia. La revue de la musique*, 6.
- RENNES, Juliette (2007), *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, « L'Espace du politique », Fayard.
- DEL REY, Angélique (2010), *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, « Cahiers libres », La Découverte.
- RICŒUR, Paul (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Le Seuil.
- RIFKIN, Jeremy (2000), *L'âge de l'accès : la nouvelle culture du capitalisme*, La Découverte.
- RISSET, Jean-Claude (1998), *Art, Science, Technologie*, Rapport, Ministère de l'Éducation nationale.
- RIST, Gilbert (2002), *Les mots du pouvoir : sens et non-sens de la rhétorique internationale*, « Les nouveaux cahiers de l'Institut universitaire d'études du développement, 13Collection enjeux », Presses universitaires de France.
- ROGERS, Everett (2003), *Diffusion of Innovations*, 5 éd., Free Press.
- ROSELLI, Mariangela (2010), « Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant », *tic&société*, 4, 1.
- ROUEFF, Olivier (2002), « Faire le jazz : La coproduction de l'expérience esthétique dans un jazz-club », *Revue de musicologie*, 88, 1, p. 67.
- ROUET, François (2013), *Le livre : une filière en danger ?*, 4e éd., La Documentation française.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1782), *Émile, ou De l'éducation*.
- SALAÜN, Jean-Michel (2012), *Vu, lu, su : les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*, La Découverte.
- SALMON, Christian (2007), *Storytelling : la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, France : La Découverte.
- SCHÆFFER, Pierre (1966), *Traité des objets sonores*, Le Seuil.
- SCHEPENS, Philippe (2011), « Le concept d'idéologie analysé depuis une position phénoménologique », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 30, p. 17-41.

- SÉGUY, Françoise (1999), *Les produits interactifs et multimédias. Méthodologies, conception, écritures*, « La Communication en plus », Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- SELWYN, Neil (2009), « The Digital Native – Myth and Reality », *Aslib Proceedings*, 61, 4, p. 364–379.
- SENNETT, Richard (2010), *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*, Albin Michel.
- SEURRAT, Aude (2009), *Les médias en kit pour promouvoir la diversité : étude de programmes européens de formation aux médias destinés à "lutter contre les discriminations" et "promouvoir la diversité"*, Thèse de doctorat, Paris 4.
- SOUCHIER, Emmanuel & JEANNERET, Yves (2005), « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran », *Communication & langages*, 145, 1, p. 3–15.
- SOUCHIER, Emmanuël, JEANNERET, Yves & LE MAREC, Joëlle (2003), *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, « Études et recherche », Bibliothèque Publique d'Information.
- SPROGIS, Éric (2010), *Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques*, « Dossier d'experts », Territorial éditions.
- STRAUSS, William & HOWE, Neil (1991), *Generations : the history of America's future, 1584 to 2069*, Quill.
- DE TERSSAC, Gilbert (Dir.) (2003), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, « Recherches », Paris : La Découverte.
- THIBAUT, Françoise, BARATS, Christine & CARDY, Hélène (2002), « Le discours "institutionnel" d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation », dans *Actes du XIIIe Congrès de la SFIC. Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*, p. 125–131.
- TIFFON, Vincent (2008), « L'influence de l'outil : pour une étude raisonnée des interactions entre innovations techniques et inventions musicales en audio-sphère », dans *Electroacoustic Music Studies Network International Conference*.
- TOURNAY, Virginie (2011), *Sociologie des institutions*, « Que sais-je ? », Paris : Presses universitaires de France.

- TREMBLAY, Gaëtan (2008), « Industries culturelles, économie créative et société de l'information », *Global Media Journal, Canadian Edition*, 1, 1, p. 65–88.
- TURNER, Fred (2012), *Aux sources de l'utopie numérique de la contre-culture à la cyberculture : Stewart Brand, un homme d'influence*, C&F éd.
- URFALINO, Philippe (1996), *L'Invention de la politique culturelle*, 2004 éd., « Littératures », Hachette.
- URFALINO, Philippe & FRIEDBERG, Erhard (1985), « La décentralisation culturelle : l'émergence de nouveaux acteurs », *Politiques et management public*, 3, 2, p. 215–226.
- UYS, Philip (2007), « Enterprise-Wide Technological Transformation in Higher Education : The LASO Model », *International Journal of Educational Management*.
- VEITL, Anne (2001a), « Les musiques électroacoustiques et la politique culturelle : repères historiques », dans dallet s. et a. veitl (ed.), *du sonore au musical : cinquante années de recherches concrètes (1948-1998)* », dans *Du sonore au musical : cinquante années de recherches concrètes (1948-1998)*, L'Harmattan, p. 341–364.
- VEITL, Anne (2001b), *Quelles ressources technologiques pour renouveler les pédagogies de la musique : présentation critique d'outils*, Rapport d'enquête, Ministère de la Culture et de la Communication, DMDTS.
- VEITL, Anne & DUCHEMIN, Noémi (2000), *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique : 1981-1986*, « Travaux et documents – Comité d'histoire du Ministère de la culture », La documentation française.
- VINCENT, Guy (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon.
- WAGNER, Izabela (2004), « La formation des violonistes virtuoses : les réseaux de soutien », *Sociétés contemporaines*, 56, 4, p. 133–163.
- WEBER, Florence (2000), « Transactions marchandes, échanges rituels, relations personnelles », *Genèses*, 41, 4, p. 85–107.
- WEBER, Max (2003 [1971]), *Économie et société*, Pocket.

-
- WELLER, Jean-Marc (1994), « Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité », *Sociologie du travail*, 36, 1, p. 25–42.
- WRONA, Adeline (2007), « Présentation du dossier "Usages médiatiques du portrait" », *Communication & langages*, 152, 1, p. 35–40.
- WYATT, Sally (2012), « Les non-usagers de l'internet. Axes de recherche passés et futurs », *Questions de communication*, 18, p. 21–36.

Table des figures

3.1	Typologie des dispositifs de FMAO (Périer, 2003)	176
3.2	www.jeuvedupiano.com : page d'accueil	190
3.3	www.classicalplanet.com/magister : recherche par mots-clés	192
3.4	Salle de MAO	219
3.5	Atelier d'instrument numériques	220
3.6	Courbe en S de E. Rogers, d'après Uys (2007)	227
4.1	Filière de l'édition de partitions	251
4.2	Liste des éditeurs en France	253
4.3	Exploitation des partitions	260
4.4	Outils et médias pour l'enseignement musical : exemples	272
4.5	IMSLP : avertissement légal	275
4.6	Liste des AATCE en France	314
4.7	<i>Woodbrass Music School</i> : « En résumé... »	323
4.8	<i>Woodbrass Music School</i> : « 10 raisons qui vous ont empêché jusqu'à présent de réaliser votre rêve... »	324

Liste des tableaux

2.1	Table des lieux communs, préambule du rapport Fourgous . . .	73
2.2	Génération Y et X chez M. Prensky	76
2.3	Similitudes entre Rapport Sillard et <i>Manifeste</i>	143
4.1	Résultats des éditions Lemoine, en euros	258
4.2	Résultats des éditions Billaudot, en euros	258
4.3	Convention SEAM : calcul de la redevance dans les conserva- toires	282
4.4	Convention CFC–CPU : calcul de la redevance dans les uni- versités	282

Table des matières

Remerciements	3
Introduction. Musique et communication (1) : entre-deux	5
1 Retour sur un parcours musical	8
2 Champs disciplinaires mobilisés	12
3 Amorce	16
1 Discours, pratiques, utilisations... Une nécessaire combinatoire méthodologique	19
I De la commande à l'enquête : circonscription du terrain	21
1 Les limites d'une enquête semi-administrative	22
1.1 Technologie, innovation et création : parcours fléché	23
1.2 La suprématie des « données »	25
1.3 Fabrique du questionnaire	26
2 Constats initiaux et questionnement de recherche	30
3 Contours géographiques et institutionnels du terrain . .	37
4 Observer les lieux de médiation institutionnelle	38
II Une combinatoire méthodologique	43
1 Analyse du discours	44
1.1 Construction du corpus	45
1.1.a Discours institutionnels	45
1.1.b Discours d'experts	48
1.1.c Discours promotionnels et discours d'accompagnement	50
1.1.d Médias professionnels, jalons d'un processus de professionnalisation	51
2 Entretiens ethnographiques	54
3 Approche socio-économique	56
4 Vers un raisonnement hybride	60

2	Discours enchantés	63
I	Le rapport Fourgous, cas emblématique d'un sous-genre institutionnel	69
II	Jalons d'un grand projet : lieux communs du numérique	73
1	Le numérique comme promesse	74
2	Tous musiciens avec le numérique ?	74
2.1	« Génération Y » et « <i>Digital Natives</i> »	75
2.2	Retrouver le goût de l'apprentissage	81
2.2.a	Un avatar du lieu du <i>plus</i> et du <i>moins</i>	86
2.3	L'accès à la pratique musicale : les raccourcis de la pratique et de la création	87
2.3.a	Démocratisation culturelle : du patrimoine aux enseignements	87
2.3.b	Démocratie culturelle et créativité	91
2.3.c	Diversité	94
2.4	Partage et échange des ressources	97
2.4.a	Culture du partage	98
2.4.b	Travail collaboratif et intelligence collective	101
2.5	Enseignement hors-les-murs	105
2.6	Enseigner autrement, apprendre autrement : de l'alternative au changement de nature	110
2.7	Intégration et inclusion	114
2.8	Réalité augmentée/cybernétique	116
2.9	Désintermédiation	118
3	Devenir polyvalent : des compétences transférables	122
4	Conservatisme ou retard ?	126
III	Précisions conceptuelles	127
1	Éléments de phraséologie	127
1.1	Le critère du figement	128
1.2	Stéréotypie	133
1.3	Lieux communs	134
IV	Modalités de circulation des discours	136
1	Légitimation	136
1.1	Un système de références légitimantes	136
1.2	Place des experts dans la diffusion des lieux communs	139
2	Reformulation	141
V	Conclusion : <i>idéologie</i> ou <i>imaginaire</i> ?	144
1	L'approche par les <i>imaginaires</i>	144

2	L'approche par l'idéologie	148
3	Le numérique en conservatoire : un grand absent ?	153
I	Des outils sans usages ?	161
1	Un choix terminologique problématique	161
1.1	Appropriation ?	161
1.2	Stabilisation ?	165
II	À la recherche de l'unité des médias	169
1	Technologies	171
2	Outils et médias	173
III	Essai de typologie	175
1	Des outils pour enseigner	176
1.1	S'orienter dans les outils et les ressources : portails, labels et outils de recommandation	176
1.2	Communiquer ou enseigner ?	180
2	Des outils pour apprendre	185
2.1	Formel ou informel ?	185
2.2	Apprendre par l'exemple	187
2.2.a	Médias	188
2.2.b	Modèle artisanal	193
2.2.c	Anti-académisme	195
2.3	Apprendre par soi-même	196
2.3.a	Autodidaxie ?	199
2.3.b	Autonomie	202
2.3.c	Auto-documentation	207
2.4	Apprendre en créant	210
2.4.a	Outils d'initiation à la création	212
2.4.b	De l'informel dans le formel : le cas de la « MAO »	218
IV	Des enseignants innovants ? Pour une approche non-diffusionniste de la nouveauté en éducation	223
1	Inadéquation du cadre d'analyse diffusionniste	225
2	Registres d'utilisation et figures professionnelles	228
2.1	(Se) documenter	228
2.1.a	Autoédition, autoproduction	229
2.1.b	Des utilisations entravées : les condi- tions de l'accès aux réseaux	232
2.2	Organiser : une logique de rationalisation	234
2.3	Produire et éditer la musique	235
2.4	Développer des logiciels	237

V	Conclusion : innovations en trompe-l'œil	239
1	Innovation et technologie : fausse équivalence	240
2	Innovation technologique et innovation pédagogique : variations	242
3	Réemplois	245
4	Un marché incomplet : la production d'outils et de médias pour l'enseignement de la musique	247
I	Quels acteurs ?	249
1	Schématiser la chaîne de production de l'édition de partitions de musique savante	250
2	L'éditeur graphique : un maillon central	252
3	Les éditions Salabert : itinéraire d'un acteur atypique	252
4	Une filière rassemblée autour d'un objectif commun : la protection du marché	254
5	La commercialisation des partitions : entre acteurs en- dogènes et exogènes	258
5.1	Une commercialisation singulière sous contrôle des acteurs de la filière	258
5.2	La « bourse aux partitions » : un type de com- mercialisation emprunté à la filière de l'édi- tion scolaire	260
II	Un marché ?	261
1	Une offre disparate	262
2	Artisanat ou industrie ?	265
3	Entre échange marchand et échange non-marchand	272
4	Stratégies des acteurs, entre coup d'essai et préserva- tion des rentes	275
4.1	La rente et le catalogue	276
4.2	Un contrôle strict du droit de reproduction	277
4.3	Nouveaux entrants	284
III	Chaînon(s) manquants	286
1	La filière de l'édition scolaire : un marché structuré par sa relation avec l'État	287
2	Méthodes et manuels pédagogiques dans l'enseigne- ment musical	289
2.1	Manuels ou méthodes ?	289
2.2	Spécificités des auteurs	290
2.3	La distribution numérique : porte d'entrée d'acteurs exogènes ?	291

3	Une demande inconsistante ?	292
3.1	Hiatus entre demande et besoin	292
3.2	Un faible renouvellement du matériel pédagogique	294
3.3	Une absence de coordination : le cas du CEPI	297
4	Édition et intermédiation : tentatives de cumul des fonctions	301
4.1	La Cité de la musique	301
4.2	Corrélyce	305
IV	Concurrence et régulation	307
1	Concurrence entre écoles	307
2	Les fabricants de matériels : un marché parallèle ?	316
3	Du commerce des biens matériels au commerce des services : le cas des vendeurs d'instruments de musique	320
	Conclusion générale	331
I	Bilan provisoire	333
1	Mobilisation générale	333
2	Innovation ascendante	334
3	Créativité et innovation	335
II	Musique et communication (2) : médiations	339
	Liste des sigles et acronymes	345

Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ?

Résumé :

Cette thèse interroge la place des médias dans l'enseignement spécialisé de la musique. À l'heure où une « révolution numérique » est censée affecter l'ensemble des mondes de l'enseignement, nos analyses montrent qu'au contraire, l'ampleur des changements annoncés tant dans les manières d'enseigner et d'apprendre que dans la production et la distribution des médias éducatifs en usage reste très limitée. À partir d'une construction méthodologique originale articulant analyse du discours, entretiens (et observations) ethnographiques et approche socio-économique des industries culturelles et éducatives, nos analyses conduisent à formuler trois ensembles de remarques. Premièrement, l'analyse des lieux communs du numérique éducatif fait apparaître les éléments assez cohérents d'un « grand projet » de numérisation de l'enseignement auquel participe l'enseignement spécialisé de la musique, pourtant réputé fonctionner comme un univers à part. Les espoirs et les promesses qui caractérisent ce projet affectent les principales dimensions de son fonctionnement. Deuxièmement, ce projet s'appuie sur l'espoir de voir les médias (éducatifs ou présentés comme tels) jouer le rôle d'outils de *re-médiation*, dans un monde qui semble justement souffrir d'un défaut de médiations : établissements coupés de leurs publics, enseignants isolés, éditeurs sans lecteurs ou utilisateurs. À cette fin, et en troisième lieu, l'existence d'une filière du numérique éducatif constitue un déterminant majeur du projet communicationnel présenté ci-dessus. Or, nos analyses montrent que les conditions d'un marché structuré ne sont pas réunies, même si des expérimentations peuvent être observées à différents niveaux.

Mots-clés : médias, médiation, numérique, enseignement spécialisé de la musique, industries culturelles, industries éducatives

ICT in music education : bridging the gaps?

This thesis questions the place of ICT in music conservatories in France. Where a 'digital revolution' is supposed to affect the worlds of education, our analyses show that, on the contrary, few of the changes announced can be observed in both teaching and learning, in production and distribution of educational ICT. From an original methodological approach combining discourse analysis, fieldwork and socio-economic analysis of cultural and educational industries, our analyses let us elaborate three sets of observations. First, the collection of (rhetorical) *topoi* about digital educational media shows consistent elements of a 'major project' of digitization of education. The hopes and promises that characterize this project affect the main aspects of its organization. Secondly, this project is based on the belief that ICT (educational or presented as such) could work as tools of *re-mediation*, in a world suffering from a lack of mediations: institutions that fail to keep their public interested, isolated teachers, publishers or readers without users. Thirdly, the existence of the an ICT economic sector is a major aspect of the 'communicational' project presented above. However, our analyses show that the conditions for a structured market are not met, although experiments can be observed at different levels.

Keywords : medias, mediation, ICT, music teaching in France, cultural industries, educational industries