HAL
open science

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

Xavier Levoin

To cite this version:

Xavier Levoin. Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ?. Sciences de l'information et de la communication. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCD078 . tel-01984509

HAL Id: tel-01984509

https://theses.hal.science/tel-01984509v1

Submitted on 17 Jan 2019

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.

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 Mœglin, Professeur des universités, Université Paris 13 (LabSic) et
Claire Oger, Professeur des universités, Université Paris Est (Céditec)

Composition du jury :

Rapporteurs :	Éric Bruillard	Professeur des universités, ENS Cachan
	Françoise Paquienséguy	Professeur des universités, IEP de Lyon
Examinateurs :	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, Jérémy 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 musique [1], 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 repérer 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 conservatoires [3].

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 France [4].

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 XIXe 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 manuscrits — 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 loisir [5] ; 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 1977, 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 avions 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 dires, 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 comptions 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'informatique [7] (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 Jacquinot 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 » — (Jacquinot, 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 télévisisuelles 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 menées 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 Landowski [8] 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 préférerons 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 suivent [10], 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 chapitre1.

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 an [1]), 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 commande [2].

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 circonstancielles 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 faisions 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 préexistantes, 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 diffusées 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 classés [6] 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 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 classés [7] — 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'enquêté 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 ;
— Électroacoustique ;
— 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 Schæffer, 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 exploré [8].

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 importante [11] 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 EIAO [12], 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 apprentissages [13]). 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 sommes 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 nationale [14]. 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` 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 prédéfinies 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 conservatoires [15]. 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 avaient 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 rejouant 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 "amont" 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 « Canopéea »[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.canopeea.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 shanonnien 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 : 141*sq.*), 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-ensembles [19], 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 dotées 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 programme [21] 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 mandaté [22] 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 récriture — 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 « récriture 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 entendrons 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 allocution[24] de Ken Robinson lors d'une session de la « TED[25] 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-Uni [26], 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/Educatice », 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 Chapoulie (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 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 musical [27] 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 entretiens [29] 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 publicisation 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 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 2005 [30]. 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 auxquels 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, *Educatec/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 accordé 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 vivions 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 2010 [2]. 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 les 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'analytique [3] 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 pénètrera 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 élevés » dit-il, « car très-assurément, vous ne les connoissez 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 management [5], 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 personnel [6].

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 développement 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 « *millenials* », 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

BIPE [7], 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 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 évasifs 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 cyberespace, 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 par 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 exerciseur, 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 fictionnel [9].

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 éducatif [10], et n'est pas limité aux discours institutionnels. L'association du lieu de l'inefficacité des méthodes 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 distance [11]. 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 « pédagogiste », 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 considérés 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 antiennes 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 créativité [21] 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 devant financièrement accessible que la création est devenue elle-même l'affaire de tous.

la Culture et de la Communication Frédéric Mitterrand [23], *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 censé 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 censé 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 composi-

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 Canopéea, 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 moins [24], 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 « communiquant » par essence), des savoirs et des échanges interpersonnels :

> « L'**ordinateur communiquant** est en train de devenir, comme l'a relevé le Président de la République [25], la bibliothèque universelle du XXIème 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 chapitre4.

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 « Canopéea » [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, Canopéea, 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'apparent 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 réussie. 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 porté : 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 « cyberespace » (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'une élargissement du cadre pédagogique.

Extension des limites spatiales de la classe, mais aussi de sa temporalité propre : les outils numériques sont également présentées 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 les 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 Élancourt », *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 intéresserons 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 avions relevé de nombreux emploi 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 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 France [42] 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 « *Lifelong 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 le 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 cependant[43] 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 Lockwood[44] 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 Gaudin [47], 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 combinatoire 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 œconomicus* » 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 acteurs [49]. 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 voie 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 formes 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 part[51] 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'object 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 culturaliste[52], 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 XXIe 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 XXIe 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 supérieurs 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 (Levoin & 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 avions 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 Francophonie [53], 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 » (Levoin & 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 complainte 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 insitutionnels [54], 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 le 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 cooccurents 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'Ecole 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 *topoï* 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 Communauté [55].

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 *topoï* 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 *topoï* dessinaient à la fois un « programme utopique » et 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 *topoï* 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 analyse [56]. 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 effectuées 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 dénominatif 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 distanciées.

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 tableau2.2 *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 économique, 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 variations[61] 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	*Manifeste*
« 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. » (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*.

« 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)	« 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. » « 4. Les TIC sollicitent la faculté de concentration des élèves, permettent un apprentissage plus individualisé qui respecte le rythme de chaque élève. » « 5. Les **TIC font appel à l'autonomie des élèves** pour les rendre acteurs de leur propre formation. »

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 par 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 sociale [62]. 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 qualifié 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 « idéologue » 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 XIXe 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 XXe 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 relayés [64] 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 constituent 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 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 relève 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 amener 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 communica-

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 perspective [2]. 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 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 expression 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'usager, 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'usager 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'usager, 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 usagers 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 réfutant le paradigme techniciste, les recherches sur les usages s'accordent en effet pour rompre avec le modèle de la consommation. L'usager 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'usager 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 apologétique », « implication individuelle enthousiaste » (« bricoleurs »).
2. ajustements apportés à l'offre, mais aussi renforcement des prescriptions 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 prescrits 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 pratiques antérieurs, si bien qu'à la synchronie devrait systématiquement être associée 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 pratiques isolées et indéterminées. Or, ce sont bien de telles utilisations qui constituent 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 abonnés [4] 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/resources/download/default/Professionnels/Documents/Carel/extranet_citedelamusique.pdf`

4. Une carte des abonnés est mise à jour par la médiathèque à cette adresse : `http://goo.gl/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'agglo] ? — 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'agglo ? ») 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 essayé 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 présupposent 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 techno-pédagogique*, 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 reduit pas à un simple mouvement de convergence ou de divergence entre ces deux pôles. C'est justement la dimention 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 Mœglin (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

dénombre ainsi 38 logiciels et ressources pour l'enseignement musical [6] ; 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 alimentés 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 publiés 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 sur 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 sule 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 joué 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'experts [12], 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'entretretien 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/special9/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 ont 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 avions 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 *Bercklee 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 MBA [14]. 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 EdX [15].

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 musiciennes, 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 masterclasse 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 Kuijken [17]. 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 web [19]. 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.

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 masterclasse, 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 masterclasse, 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 masterclasse ; 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 site[21] : 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.

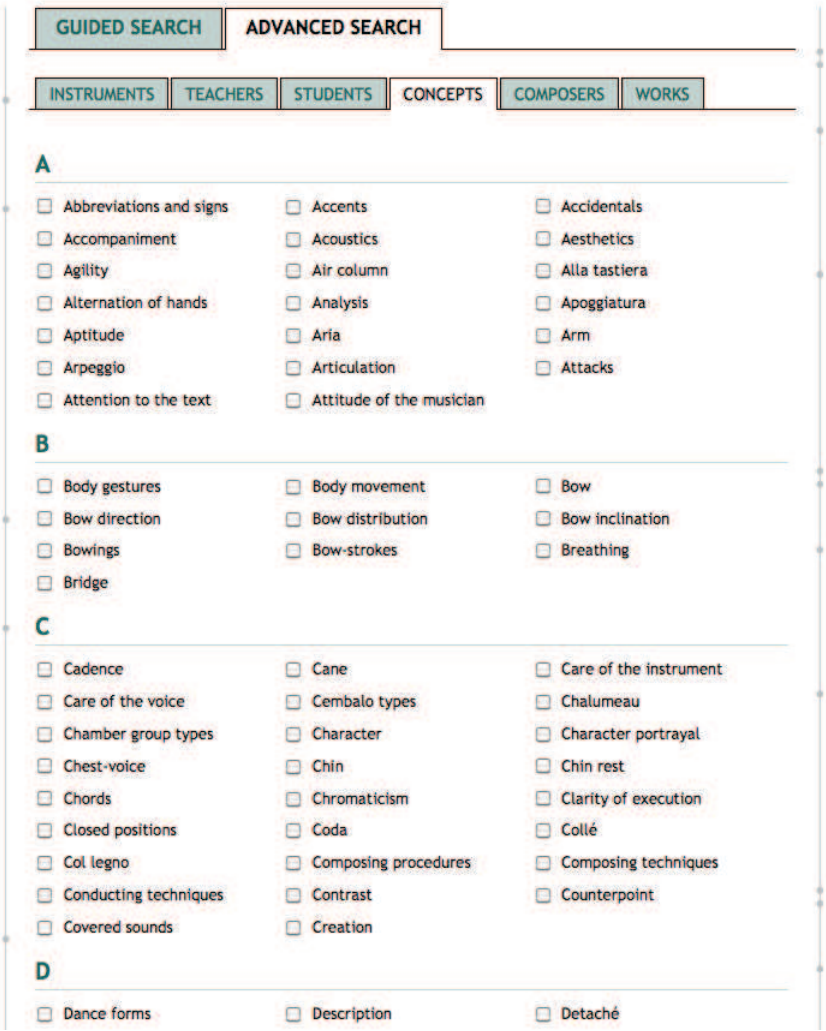

FIGURE 3.3 – www.classicalplanet.com/magister : recherche par mots-clés

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 vidéo [24] 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 XVIIe 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 chercher 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-ortiented 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 XIXe 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 avions 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'oreille [25] 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 débuter) 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 « véracité » de cette pratique, et en fait l'une des manifestation 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 véracité" 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 consa-

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 aménagées 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 doigtés 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 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 solfégique (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 permettaient 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 ; Alpha [30], une maison spécialisé 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 ans [31]. 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'électroacoustique [32], 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 Schæffer 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 entretenu 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_Nume_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 porté 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 *Mélisson* 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 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 composé 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 projet [42]. 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 », « Polycyles » (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 préférait 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).

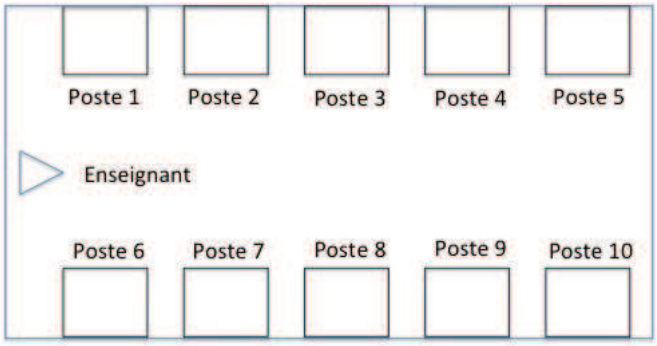

FIGURE 3.4 – Salle de MAO

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 notemment).

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-

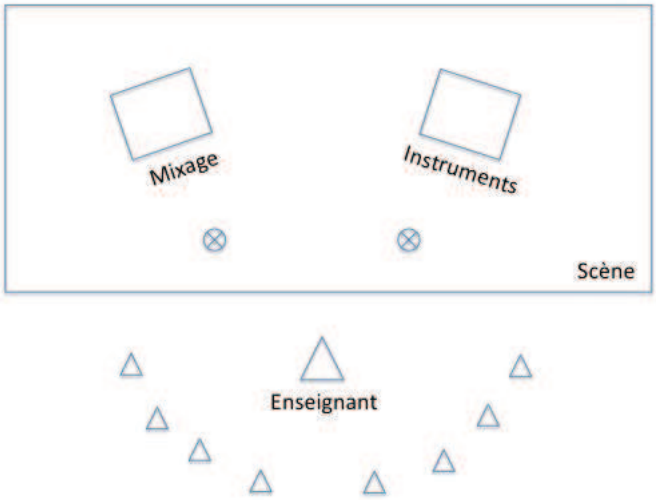

FIGURE 3.5 – Atelier d'instrument numériques

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-Duvauroux, 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 : *PureData*, 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 permit 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 filmé [44])

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'utilisations [45]. 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 attribue 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

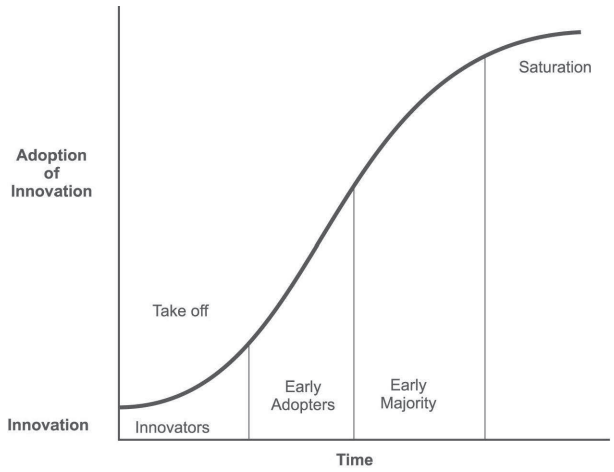

FIGURE 3.6 – Courbe en S de E. Rogers, d'après Uys (2007)

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 pluriactivité 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'enquête [46]. 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 musicienne.

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.

ll 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 « Brahms [47] » 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 encyclopédique [48] et d'une frise chronologique multimédia [49].

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/Educatice » [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 resposable 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 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... » (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 Citrouille [51] » 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 hampes [52] ; 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 manuels [53], 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 Philarmonie [...] » (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 menées 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 recueillis 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 photocopies[55] 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 musicale [56], 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 dévéloppée 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 « commaunautés » 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 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 on 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'essoufflait, 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'exemples [58].

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 présupposé 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 de sa 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 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 emprunté 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 partagé 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 masterclasse 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 ligne [59], 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 publies 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 illustrait déjà bien. Comme l'explique Françoise Paquienséguy (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 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 intertextualité avec des citations d'œuvres.

Nous avions 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 posions 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 XIXe 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 audionumériques 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 linéraire [1].

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).

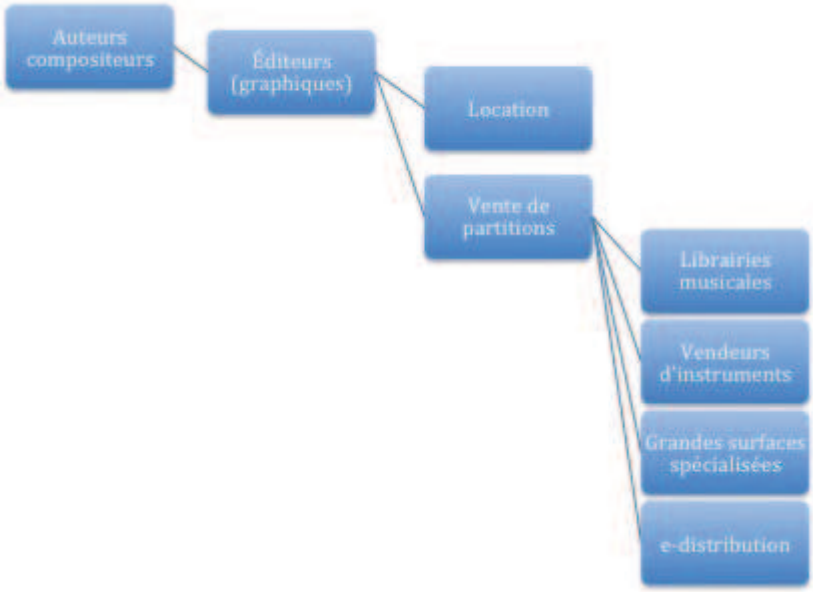

FIGURE 4.1 – Filière de l'édition de partitions

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 2012 [2] 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 (4.2 [3]), 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 catalogue —, et dont les principales représentantes en France sont les éditons 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 théatrales 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 *t0*, l'éditeur est un « entrepreneur » qui parie sur l'avenir d'une œuvre ; à t1, un « mécène » qui assure la circulation de ce même répertoire, alors même qu'il n'est pas (encore) rentable ; à t3, un commerçant – si l'œuvre peut donner lieu à des ventes – ; à t4 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 CSDEM[4] et secrétaire générale de la CEMF[5], 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 (SEAM[6]) 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 fançais), 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 phonographiques [7] — 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 patrimoniaux [9]. 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-même-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 jour [10]. 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, reposent 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'affaires [11] 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 Paris [12] 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 4.3 [13]).

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.

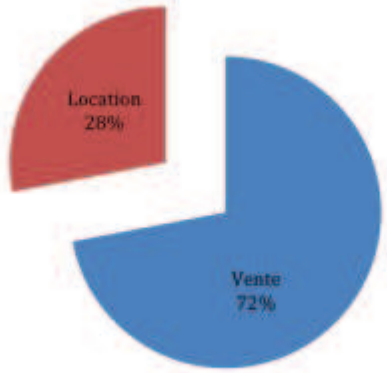

FIGURE 4.3 – Répartition du chiffre d'affaires pour l'exploitation des partitions

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 membres [14]. 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'années [18] 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 « exerciseur » 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'interrogions 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 présentielle relève 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'Acousmographe [20].

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 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	*Apple*
		Appareils mobiles	*Sony*
		Studios de création & production	
Médias	Informatique pédagogique	Didacticiels	*Crescendo*
		Logiciels de coaching	*VoceVista*
		Logiciels de création & production	
	Enseignement à distance	Plate-formes de cours en ligne	*jejouedupiano.com*
		MOOC	*Berklee College of Music*
	Édition musicale	Répertoire pédagogique Manuels et méthodes	*Éditions Lemoine*
	Logiciels de création et de production musicale	Stations audionumériques	*Cubase*
	Produits pour l'éducation non-formelle	Applications pour smartphones	*Weezic*
		Univers ludo-éducatif	*Smule*

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 presse [24], 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 le 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

PML-CA Server

Disclaimer

This server is not affiliated with IMSLP.ORG or Project Petrucci LLC.

PML-CA makes no guarantee that the files provided for download on PML-CA are public domain in your country and assumes no legal responsibility or liability of any kind for their copyright status. Please obey the copyright laws of your country and consult the copyright statute itself or a qualified IP attorney to verify whether a certain file is in the public domain in your country or if downloading a copy constitutes fair use.

BY CLICKING ANY LINK ON THIS SITE INCLUDING THE LINK BELOW, YOU ACKNOWLEDGE THAT YOU UNDERSTAND AND AGREE TO THE ABOVE DISCLAIMER.

Please close this window or leave this site if you do not agree.

I agree with the disclaimer above, continue my download

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'efficience 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 XIXe 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 XXe 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 graphique [26], 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 disponibles [27].

Contrairement à ce 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 2000[28]. 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 XIXe siècle aux répertoires des XVIIe et XVIIIe 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 utiles [29].

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 conservatoires [30] sont ainsi intitulés *Musique photocopiée, 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 concurrente [31], 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 éditeur [32], 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'hui [33], 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]	*sans objet*	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 éditeurs [35] ; 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 1995 [36] 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'enseignement [37], 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 défaillante 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 déclaration 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 : « Traumatisés 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 agit 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-

tivités [40]. 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 Centre 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 droit 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 XIXe et XXe 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 Castérède (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'Aptitude [41]). 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 fonction 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 XXIe 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 reprographie [43]. 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 minimes, 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 discrète[44] 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'éducation [45] 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 locales [48], 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=LEGITEXT000006071191.

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 régions[52].

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 ancrait 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 : Metascore [56]. 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 Corrélyce [57] 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 menées 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 saisi, 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. Ici [58], 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 2009 [60]

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 », puisqu'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 (Apple [62], Avid [63], Ableton [64], Steinberg [65]) 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 agrées 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 region 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 relèvent 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 Superieure	http://www.esec.edu/	✓		
Montpellier	ArtFX	http://en.artfx.fr	✓		
Neuilly Sur	Celsa Universite	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 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 procédure 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 Yamaha [68] 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 associées [69] 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 associatives [70], 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 éducatif [72] 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 vidéo [75]. 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 avions 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 propre [79] 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 CNSMDP [80]. 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 coorganisée 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 publics [83] montre qu'entre 2010 et 2014, cinq lots ont été attribués à l'enseigne [84].

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'expliciter 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'« évangélisateur » 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 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 communication [85] 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 technologie dans le monde éducatif, et d'une « vision liée aux communautés et aux nouveaux contenus ». En l'occurrence, sont évoqués la croissance « exponentielles » 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 cooptation 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 avions 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 continuel ? 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 scientifique [88]. 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 Chaize [90] ; 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 Steinberg [92], 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 agent [93]. 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'inspiration [94].

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 présentées 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 musicienne 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 social [97] 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, litterature 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*, Creatic, 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 & Mœglin, 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.

Brougère, 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. Néolibéraliste 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 photocopiée, 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.

Demazière, 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'omnivorisme musical dans l'audiroire 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(ï)étique du questionnaire en sociologie de la culture : le spectateur imaginé*, L'Harmattan.

Farchy, Joëlle (2008), « Promouvoir la diversite 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 familières 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 a 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, Mœglin, 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) », *Commposite*, 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) », *Commposite*, 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.

Mœglin, Pierre (1998), *L'industrialisation de la formation : état de la question*, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Centre National de Documentation Pédagogique.

Mœglin, Pierre (2005a), « À la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance », *Distances et savoirs*, 3, 2/2005, p. 251–265.

Mœglin, Pierre (2005b), *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, « Communication, médias et sociétés », Presses universitaires de Grenoble.

Mœglin, Pierre (2007), « Le professeur et le courtier », *Etudes de communication*, 2, , p. 111–132.

Mœglin, Pierre (2010), *Les industries éducatives*, « Que sais-je ? », PUF.

Mœglin, 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.

Musso, Pierre (2000), « Le cyberespace, figure de l'utopie technologique réticulaire », *Sociologie et sociétés*, 32, 2, p. 31–56.

Musso, Pierre (2002), « L'économie symbolique de la société d'information », *Revue européenne des sciences sociales*, XL-123, p. 91–113.

Musso, Pierre (2008), « La "révolution numérique" : techniques et mythologies », *La Pensée*, 355, p. 103–120.

Nattiez, Jean-Jacques (Dir.) (2003), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe 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), « Conjurer 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 », *Quaderni*, 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 limougeauds*, 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.

Perez, Michel, Cabane, Robert, Durpaire, Jean-Louis, Reverchon-Billot, Michel, Séré, Alain, Taraud, Dominique, Giami, 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'experience esthetique 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.

Thibault, 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 audiosphère », 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 reseaux 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.jejouedupiano.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 *Woodbrass Music School* : « En résumé… » 323
4.8 *Woodbrass Music School* : « 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 Générations Y et X chez M. Prensky 76
2.3 Similitudes entre Rapport Sillard et *Manifeste* 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 conservatoires 282
4.4 Convention CFC–CPU : calcul de la redevance dans les universités 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 « *Digital Natives* » . . . 75
2.2 Retrouver le goût de l'apprentissage 81
2.2.a Un avatar du lieu du *plus* et du *moins* 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 : *idéologie* ou *imaginaire* ? 144
1 L'approche par les *imaginaires* 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 conditions 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 endogènes 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 commercialisation emprunté à la filière de l'édition 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 préservation 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'enseignement 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) *topoï* 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

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 ? (Annexes)

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

Composition du jury :

Rapporteurs :	Éric Bruillard	Professeur des universités, ENS Cachan
	Françoise Paquienséguy	Professeur des universités, IEP de Lyon
Examinateurs :	Philippe Bouquillion	Professeur des universités, Université Paris 13
	Laurent Petit	Professeur des universités, Université Paris 4 – Sorbonne

Sommaire

Corpus **5**
I Textes programmatiques et prescriptifs 5
II « Bonnes pratiques » et *exempla* 12
III Controverses 15

Documentation **19**

Observation **43**
Entretien : Pierre 43
Entretien : Arnaud 69
Entretien : Paul 98
Entretien : Sylvain 118
Entretien : Thomas, Marc et Farid 131
Entretien : Robert 146
Entretien : Juliette 163
Entretien : Luc 175
Entretien : Baptiste 183
Entretien : Serge 201
Entretien : Fabrice 218
Entretien : Romain 228
Entretien : Antoine 238
Entretien : Roger 273
Entretien : Christophe 282
Entretien : Bernard 290
Observation : Formation sur site 300
Observation : Apple Woodbrass 319

Corpus

I Textes programmatiques et prescriptifs

Anonyme. Luc Chatel au salon British Education and Training Technology (BETT) 2010. Londres : 2010.

—. Luc Chatel remercie Jean-Michel Fourgous de son rapport « Réussir l'école numérique ». Elancourt : 2010.

—. Remise par Jean-Michel Fourgous du rapport « Réussir l'école numérique » à Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale. Elancourt : 2010.

—. *Whole Earth Catalog : Access to Tools*. 1968.

Apple. « Apple dans l'éducation : des solutions complètes pour la pédagogie du XXIe siècle. 10 bonnes raisons de choisir Apple dans l'éducation. » 2009.

—. « Apple Learning Lab : la réussite sur roulettes. » avr. 2009.

—. « iLife dans l'Éducation : dynamiser l'enseignement. 10 Raisons d'adopter iLife dans l'Éducation. » avr. 2010.

—. « Le succès créatif par la formation. Centre de Formation Agréé Apple pour l'Éducation (AATCe). » 2007.

—. « Préparez vos élèves pour l'avenir : offrez-leur MacBook. Plan de relance Écoles numériques rurales. » 2009.

Apple, ASE et al. « Manifeste pour la réussite à l'école : le numérique au service des enfants. » nov. 2006.

Association Conservatoires de France. « Contribution à la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle. » déc. 2012.

Assouline, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* 2008.

Aubry, Martine. « Un nouveau printemps pour la culture. » Le Monde 26 juill. 2011.

Avid. « Sibelius 7 : The fastest, smartest, easiest way to write music. ».

—. « Top 10 Reasons to get Pro Tools 10 Academic. ».

Balanskat, Anja. « Étude de l'impact des technologies dans les écoles primaires. » Rapport de synthèse. Agence européenne Culture, Éducation, Audiovisuel, 2010. Étude STEPS.

Bassy, Alain-Marie *et al.* « L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication. » Ministère de l'éducation nationale, 2006.

Besson, Éric. « France numérique 2012 : plan de développement de l'économie numérique. » Paris : Premier ministre, Secrétariat d'État chargé de la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique, 2008.

Blanquer, Jean-Michel. Circulaire : « Favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture. » 2010.

Bourdieu, Pierre, et François Gros. « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. » Ministère de l'éducation nationale, 1989.

Centre for Educational Research and Innovation, Organisation de Coopération et de Développement Économiques. « Inspired by Technology, Driven by Pedagogy : A Systemic Approach to Technology-based School Innovations. » Paris : OECD Publications, 2010. Educational Research and Innovation.

Centre national d'action musicale, éd. *Musiques à prendre : tout sur les pédagogies musicales*. Paris : CENAM, 1984.

—. « Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse. » mars 1993.

Chatel, Luc. « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun. Une révolution en marche. » Le Monde 28 août 2010.

Cisco Systems. « Une vision, pour transformer l'éducation. » 2005.

Commission européenne. « La Commission lance le programme « Ouvrir l'éducation » pour stimuler l'innovation et les compétences numériques dans les écoles et les universités. » 25 sept. 2013.

—. Livre vert : libérer le potentiel des industries culturelles et créatives. Bruxelles : Commission européenne, 2010.

Conseil National des Programmes. Charte des programmes. 1992.

Conseil National du Numérique. Permettre le choix du numérique à l'école. Paris : Conseil National du Numérique, 2012.

Curien, Nicolas, et Pierre-Alain Muet. La société de l'information. Conseil d'analyse économique, 2004.

Darcos, Xavier. « Installation de la mission « E-educ » par Xavier Darcos - Dossier de presse. » 23 janv. 2008.

—. « Lancement de l'académie en ligne - Discours. » 19 juin 2009.

—. « Lancement de Pairform@nce : formation en ligne dédiée aux enseignants - Communiqué de presse. » 3 mars 2009.

—. « Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement - Dossier de presse. » 21 nov. 2007.

—. « Xavier Darcos soutient la création d'un label « Écoles Internet » - communiqué de presse. » 19 mai 2008.

Darcos, Xavier, et Jean-Jacques Schardner. Circulaire Partenariats au service de l'éducation nationale dans le domaine de l'éducation musicale. 2009.

Debbasch, Roland, et Benoît Sillard. Circulaire "Nouvelles technologies : les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire. 2005.

« Déclaration de Dakar sur les Ressources Educatives Libres. » 5 mars 2009.

de Gaudemar, Jean-Paul, et Sylvie Hubac. Circulaire Classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges. 2002.

Department for Culture, Media and Sport. Creative Britain : New Talents for the New Economy. London : 2008.

de Robien, Gilles. « Plan en faveur des technologies de l'information appliquées à l'éducation - Ministère de l'Education nationale. » Archives des actualités du MEN. 14 sept. 2006.

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. » avr. 2008.

Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, Ministère de la Culture et de la Communication, et Fédération Arts vivants et Départements. « Vademecum : enseignements artistiques et territoires. Schémas départementaux Musique-Danse-Théâtre, Loi relative aux libertés et responsabilités locales. ».

Donnedieu de Vabre, et Dominique Villepin (de). Décret no 2005-675 du 16 juin 2005 portant organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et création des diplômes nationaux d'orientation professionnelle de musique, de danse et d'art dramatique. 2005.

Dutch Ministry of Economic Affairs, et Dutch Ministry of Education, Culture and Science. Our Creative Potential. Paper on Culture and Economy. 2005.

European Music Council. « Déclaration de Bonn. » 2011.

Fédération française de l'enseignement musical, chorégraphique et théâtral. « Contribution à la consultuation nationale sur l'éducation artistique et culturelle "pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture". » déc. 2012.

Fourgous, Jean-Michel. « Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. 2012.

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

Godet, Michel. Créativité et innovation dans les territoires. Paris : Conseil d'analyse économique, Datar et Académie des technologies, 2010.

Gollmitzer, Mirjam, et Catherine Murray. De l'économie à l'écologie : une cadre stratégique pour la main d'œuvre créative. Conférence canadienne des arts, 2008.

Groupe de travail d'experts. Final Report : Open Method of Coordination and Expert Working Group on maximasing the potential of Cultural and Creative Industries, in particular that of SMEs. Commission européenne, 2010.

Haut Conseil de l'éducation. Note au ministre de l'éducation nationale sur le numérique à l'école. 2010.

Houchot, Alain, et Florence Robine. Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. IGEN, 2007.

Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe des enseignements artistiques. L'école et les réseaux numériques : rapport à M. le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et à M. le ministre délégué à l'enseignement scolaire. Annexe concernant les enseignements artistiques. 2002.

Isaac, Henri. L'université numérique. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

Jospin, Lionel. « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information (extraits). » (1997).

Laboratoire des idées du Parti socialiste. « Le programme numérique dans le projet socialiste : principes et propositions. » juin 2011

Laffitte, Pierre. Rapport sur les résaux grands débits et l'entrée dans la société de l'information. Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, 1997.

Legendre, Jacques et al. De l'éducation au jeu vidéo, pourquoi le Canada est-il parmi les premiers de la classe ? 2010.

Lepetit, Pierre et al. Mission d'audit de modernisation : rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif. Inspection générale des finances, Conseil général des technologies de l'information, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2007.

Lévy, Pierre. L'Intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La Découverte, 1997.

Lockwood, Didier. Didier Lockwood, un homme en mission. 4 déc. 2010. Owni.fr.

—. Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ? Ministère de la Culture et de la Communication, 2012.

Martin-Lalande, Patrice. L'Internet : un vrai défi pour la France. Paris : Premier ministre, 1998.

MEN/MESR. « Le schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications. ».

Minc, Alain, et Simon Nora. L'Informatisation de la société : rapport à Monsieur le Président de la République. Paris : la Documentation française, 1978.

Ministère de la culture et de la communication. « Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique. » 1984.

—. « Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse. » 1996.

Ministère de la culture et de la communication, secrétariat général. « Contribution des DRAC à la consulation nationale sur l'éducation artistique et culturelle. » août 2012.

Ministère de l'Éducation nationale. « Plan de développement des usages du numérique à l'École : dossier de presse. » 25 nov. 2010.

—. « Point d'étape de l'entrée de l'École dans l'ère du numérique. » 10 juin 2013.

—. « Programme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales (cham). » 4 juill. 2006.

Ministère de l'éducation nationale. Programme enseignements artistiques en terminales générales et technologiques. 2001.

—. Socle commun de connaissances et de compétences. 2006.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de la technologie. « L'éducation artistique : technologies numériques, pédagogie et création. » nov. 2002.

Ministère de l'Éducation nationale, et Ministère de la réforme de l'Etat, de la décentralisation et de la fonction publique. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. 2013.

Ministère de l'Éducation nationale, et Benoît Sillard. Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Éducation nationale : plan d'actions. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2006.

Mounet, Jean. Rapport de la mission e-Educ : pour le développement du numérique à l'école. Ministère de l'éducation nationale, 2008.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Secretary of State for Education and Employment, Secretary of State for Culture, Media and Sport, *All Our Futures*, 1999.

NESSE Seminar. « Cultivating Talent. Educating for Creativity and Innovation. » 16 mai 2008.

Olivennes, Frédéric, et Conseil de la création artistique. « L'opéra près de chez vous : étude de faisabilité. ».

Peillon, Vincent. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. 2013.

Perez, Michel et al. La structuration de la filière du numérique éducatif : un enjeu pédagogique et industriel. Annexes. 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, 2013.

Prensky, Marc. Digital Game-Based Learning. St. Paul, Minnesota : Paragon House, 2007.

—. « 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, 2006.

—. Teaching Digital Natives : Partnering for Real Learning. Sage, 2010.

Raffarin, Jean-Pierre. « Présentation du plan RE/SO : pour une république numérique dans la société de l'information. » 12 nov. 2002.

Rapport sur « Libérer le potentiel des industries culturelles et créatives ». Parlement européen, 2011.

Rheingold, Howard. The Virtual Community : Homesteading on the Electronic Frontier. 1993.

Robinson, Ken. Ken Robinson nous dit en quoi l'école tue la créativité. 2006.

Roland Central Europe. « Roland Central Europe | Éducation. ».

Santagata, Walter. White paper on creativity : Towards an Italian model of development. 2009.

Saunier, Michelle. Comment créer... du matériel pédagogique. Un visa pour l'alpha pop. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1990.

Serres, Michel. Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive. Lille, INRIA : 2007.

—. « Petite Poucette. Les nouveaux défis de l'éducation. » Académie française. 2011.

Service d'information du gouvernement. Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information : programme d'action gouvernemental. 1998.

Stener, Christophe, éd. Dictionnaire politique d'Internet et du numérique : les 66 enjeux de la société numérique. La Tribune.fr, 2010.

Taddéi, François. Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle. OCDE, 2009.

« The Cape Town Open Education Declaration. » sept. 2007.

Thélot, Claude. Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. Ministère de l'éducation nationale, 2005.

Théry, Gérard. Les autoroutes de l'information. Paris : Premier ministre, 1994.

Théry, Jean-François, et Isabelle Falque-Perrotin. Internet et les réseaux numériques. Paris : Conseil d'État, 1998.

Unesco. Cultural industries : a challenge for the future of culture. Paris : UNESCO, 1980.

—. Déclaration de Paris sur les Ressources Éducatives Libres. 2012.

—. « Politiques pour la créativité. Guide pour le développement des industries culturelles et créatives. ».

Unesco, et Ministère de l'éducation et des sciences, Espagne. Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les praptiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux et cadre d'action. Salamanque : Unesco, 1994.

Verdier, Henri. « Pour une politique industrielle de l'économie numérique. » Les Échos 11 mai 2011 : 17.

Vulpillières, Thierry (de). Thierry de Vulpillières (Microsoft France) : « Le système d'encadrement et d'évaluation de l'Education nationale est inhibant en France pour le développement des TICE ». 25 mars 2010.

Woodman, Lauren. Lauren Woodman (directrice de Partners in Learning, Microsoft) : « Les enseignants transmettent les compétences du XXIe siècle lorsqu'ils intègrent les nouvelles technologies à leur enseignement ». 15 mars 2011. EducPros.fr.

II « Bonnes pratiques » et *exempla*

Ableton. « Using Live in Education. ».

Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture. « Programme Eurydice. Network on education systems and policies in Europe. ». —. « Programme NetSounds : bonnes pratiques. » Banque de ressources.

Anonyme. Expérimentation de manuels numériques à Chaumont. Chaumont : N.p., 2009. Film.

Apple. Apple Classrooms of Tomorrow Today. Learning in the 21st Century : Background Information. Apple Inc., 2008.

—. « Apple - Éducation - Enseignants - Création de contenus numériques. ».

—. « Apple - Éducation - Profils - ESACC, Page 2. ».

—. « Apple - Éducation - Profils - La Réole, Page 1. ».

—. « Apple et l'enseignement : la différence, c'est l'innovation. » sept. 2005..

—. « Apple - iPad - Orchestrating a new sound. » Apple.

—. « Apple Learning Interchange - Apple Distinguished Schools. ».

—. « Apple - Pro - Profiles : Armand Amar. ».

—. « Apple - Pro - Profiles - Stanford Laptop Orchestra (SLOrk), pg. 1. ».

—. « Apple - Pro - Profils : Jean-Michel Jarre. ».

—. « Concours de créativité 2010 - Présentation. ».

—. « Guide Apple des usages pédagogiques des TICE : éducation musicale. Cycles d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. ».

—. « L'écosystème Apple (éducation). ».

—. « Présentation du programme ACOT2. ».

Association ArteFact. « Les alternatives pédagogiques existantes. » Sauvons l'enseignement artistique.

Ballanti, Federico, et Gemma Fiocchetta. Net Sounds : Report on Good Practices and Methodologies for Music Education through ICT. Agence européenne Culture, Éducation, Audiovisuel, 2011.

Barré, Hélène. « Récit d'expérience - "Bonne prof". ».

Bensoussan, Yohann, et John Montupet. « Cours de musique... sur des ordinateurs. » Le Journal. TéliF, 2009..

Berthet, Alain. « Création musicale collective et TICE. » Agence des usages TICE. N.p., 5 sept. 2008.

Blue Yeti. « Malle pédagogique multimédia Grapholine en Charente-Maritime : Le projet. ».

Burton-Hill, Clemency. « Online courses : Music education for all ? » BBC Culture..

CANOPEEA. « Actes des assises nationales de Brive-la-Gaillarde, 8-10 décembre 2011. » 2011.

Centre Pompidou, et Institut de recherche et coordination acoustique/musique. « Les ateliers de la création : un projet d'éducation artistique à la croisée des arts visuels, des arts du son et des nouvelles technologies en direction des lycées professionnels. ».

Collectif RPM : Recherche Pédagogie Musicale. « L'accompagnement des pratiques : une philosophie. ».

Colucci, Céilne et al. « L'École numérique : un enjeu de territoire. Guide méthodologique. ».

Commission européenne. « Comenius : l'Europe en classe. ».

—. « Opening up education through innovation | Open Education Europa. » 25 sept. 2013.

Communauté d'agglomération Grand Paris Seine Ouest. « Musique assistée par ordinateur au conservatoire de Ville d'Avray. ».

Conseil de la création artistique. « L'opéra pres de chez vous : airs d'opera, ère numerique. ».

Creativity, Culture and Education. « Artists in Creative Education. Unlocking Children's Creativity : a Practical Guide for Artists. » 2011.

d'Athis, Élodie. « Classes créatives, voir, apprendre, créer autrement. » HDS Magazine 2014 : 54-57.

Desseigne, Alain et al. « Numérique et éducation musicale : journée professionnelle. » Numérique et éducation musicale. Bron. 2012. Table-ronde.

Direction générale de l'Éducation et Culture de la Commission Européenne. « Portail "elearningeuropa.info". ».

EACEA. « Programme Netsounds. ».

European Schoolnet. « iTEC. Designing the future Classroom. ».

Fano, Michel. « Informatique musicale et pédagogie. » Marsyas 20 (1991) : 7-8.

Forlacroix, Stéphane. « La formation musicale dans les conservatoires. » Blog Note[s] nov. 2009 : 7-10.

Froget, Vincent. « Musique Assistée par Ordinateur : la technologie est-elle devenue artiste ? » Ragemag 15 nov. 2013.

INA-GRM. « Une démarche pédagogique pour “Composing With Sounds”. ».

Le Flaec, Béatrice. « Un projet en maternelle : des sons et des instruments. » Agence des usages TICE. N.p., 3 févr. 2007.

Loiseau, Philippe. Projet MODEM. Rapport de recherche : France. Paris : 2006.

Nys, Aurélie, et Josselin Billot. « Tableaux numériques interactifs à Elancourt. » Les Maternelles. France 5, 7 déc. 2009.

Pommelet, Fabien. « L’école à l’heure du numérique. » TGV Magazine sept. 2013 : 44-48.

Regalado, Antonio. « The Most Important Education Technology in 200 Years. » The MIT Technology Review 2 nov. 2012.

Unesco. « Archives du programme DigiArts. » Digi-arts. 2007.

—. Transforming Education : The Power of ICT Policies. 2011.

Ville de Paris. « La culture à l’ère numérique. » à Paris 2014.

III Controverses

aKa. « Projetice ou le cas exemplaire d'un partenariat très privilégié entre Microsoft et une association d'enseignants. » text. Framablog. N.p., 14 févr. 2008.

Association ArteFact. « Sauvons l'enseignement artistique : penser et agir pour la réforme de l'enseignement supérieur artistique. » Sauvons l'enseignement artistique.

Baumard, Maryline. « Pourquoi l'école française reste en retard sur le numérique. » Le Monde.

Benhamou, Françoise. « Le numérique à l'école : le grand oubli du grand emprunt. » Le Monde 27 janv.

Beswick, Lara. « L'éducation musicale en France : une partition discordante. » Owni.fr 26 sept. 2010.

Blanchard, Sandrine. « Conservateurs les conservatoires ? La Ville de Paris veut réformer. » Le Monde 17 nov. 2014.

Blanc, Sabine. « Microsoft programme l'école. » Owni.fr 27 août 2012.

Boltanski, Luc. « L'école déclasse. » Le Monde des livres 9 sept. 2011 : 7.

Boulez, Pierre. « Pourquoi je dis non à Malraux. » Le Nouvel Observateur 1966 : 36-37.

Brighelli, Jean-Paul. « En avant la zizique ! » Bonnêt d'âne. N.p., 17 avr. 2009.

CANOPEEA. « Culture au point. Juste une mise au point. » juin 2013.

Citron, Suzanne. « La direction générale de l'enseignement scolaire, une citadelle kafkaienne. » Les Invités de Mediapart. 25 nov. 2011.

Collectif anti-MOOC de l'ENS et al. « Mooc : une étape vers la privatisation des cours. » Libération 26 déc. 2013.

Conférence des Présidents d'Associations de Professeurs Spécialistes. « Motion sur le cahier de texte numérique (CTN). » 2011.

Danino, Philippe, et Christian Laval. « Construire l'école transparente ? » Skhole.fr. 6 févr. 2010.

Dieuzeide, Henri. « Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. » Actes du colloque : Les formes médiatisées de la communication éducative. École normale supérieure de Saint-Cloud, 1982. 78-82.

Ducros, Jérôme. « Y a-t-il une musique après la musique contemporaine ? » Libération 16 avr. 2010 : 28.

Duteurtre, Benoît. Requiem pour une avant-garde. Paris : Robert Laffont, 1995.

Féron, Alain. « Néo-classicisme, musique. » Encyclopedia Universalis.

Fleuret, Maurice. « La guerre des musiciens. » Le Nouvel Observateur 4 mai 1966 : 37-38.

Fourgous, Jean-Michel. « Oser la pédagogie numérique ! » Le Monde 12 oct. 2011.

Ganvert, Gérard. « Les conservatoires parisiens sont-ils vraiment si élitistes ? » La Lettre du musicien déc.

Geoffroy, Olivier. « Quelques réflexions sur l'éducation musicale en France. » Musica et memoria.

Gitton, Antoine. « La perception honteuse de redevances sur les œuvres du domaine public. ».

Graveleau, Séverin. « Au collège Jean-Mermoz, en Moselle, l'enseignement entre à tâtons dans l'ère du numérique. » Le Monde 2013 : 13.

Groupe de recherches musicales. « Éveiller à quoi ? Le GRM autour de la musique au berceau. » 1976.

Guibert, Constance Clara. « N'ayons pas peur du solfège. » Le Monde 7 sept. 2012.

Guillier, Cécile. « Une semaine avec un assistant spécialisé de violon. ».

Hollande, François. « Discours de François Hollande à l'occasion des 1ères Assises du Canopéea. » 9 déc. 2011.

Lelong, Guy. « La musique contemporaine est prisonnière des fausses avant-gardes. » Libération 2 juin 2011.

Machart, Renaud. « L'hommage à Pierre Boulez s'est transformé en un concert "cauchemar". » Le Monde 29 mai 2010 : 20.

Madlener, Frank. « L'Ircam, maison du prototype. » Libération 13 juin 2011.

Mazouni, Kamal. « Nul ! Tu ne seras jamais musicien Kamal ! » 2010.

Radault, Murielle. « Cessons de décourager la vocation musicale des enfants. » Le Monde 23 août 2012.

Rees, Marc. « Le gouvernement et les députés suppriment la priorité du libre à l'école. » PCInpact 4 juin 2013.

Renaud, Emmanuel. « Non au taylorisme pédagogique ! » Le Monde des Lecteurs : le blog du médiateur et des lecteurs du journal Le Monde. 19 déc. 2013.

Rey, Anne. « L'avant-garde révisée. » Le Monde 14 avr. 1995.

Roche, Annick. « Récit d'expérience. DE et CA : témoignage d'un jury. ».

Schneider, Michel. La comédie de la culture. Paris : Le Seuil, 1993.

Strœsser, Nicolas. « Conservatoires : la crise n'est pas que financière ! Nicolas Stroesser, directeur d'établissement d'enseignement artistique. » La Croix.

Subias, Laurent. « Réponse à la tribune du Monde : "Cessons de décourager la vocation musicale des enfants". » La Lettre du musicien. 31 août 2012.

Venturini, Gérald. « Recherche et création au centre de l'apprentissage artistique. ».

Zygel, Jean-François. « Mutation et modernité : le Conservatoire national supérieur de musique de Paris. » in Harmoniques 6 (1990) : 187-207.

Documentation

Académie de Versailles. « L'environnement numérique des collèges des Hauts de Seine ENC92. » Les Environnements Numériques de Travail dans l'académie de Versailles.

Acadomia. « Universal Music Acadomia. ».

« accueil | SEA Europe. ».

Ac Nantes. « Espace Pédagogique - opération TBI : usages de tableaux blancs interactifs. ».

Adams, Karlyn. *The sources of innovation and creativity*. Washington : National Center on Education and the Economy, 2005.

AFNOR. Commission de normalisation « Technologies de l'information pour l'éducation, la formation et l'apprentissage ».

Agence universitaire de la francophonie. « RES@TICE : réseau de chercheurs en technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement. ».

Annexes 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. 2011.

Apple. « AATC Facility Requirements. ».

—. « iTunes U Content Tops One Billion Downloads. » 13 févr. 2013.

Ariam Île-de-France. *Ariam Île-de-France : rapport d'activités 2009*.

Arrêt de la Cour de cassation, première Chambre civile. 2010..

Arsenault Carter, Annick. « Le connectivisme. » Université de Moncton. 2012.

« Ars Industrialis | association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit. ».

ARTESI. « Europ@TIC : les TIC et la société de l'information en Europe. » portail d'information et de veille.

« artweb, site de l'UFR Arts de L'université Paris 8. ».

Association Conservatoires de France. « Conservatoires de France : association pour tout directeur d'une école de musique, de danse et de théâtre. » Conservatoires de France.

—. « Tableau récapitulatif des pôles supérieurs et des formations supérieures en danse, musique, théâtre. » 19 mai 2011.

Association des Enseignants de la Composition en Musique Électroacoustique. « Répertoire des classes de composition électroacoustique. » aecme.fr.

« Association Européenne des Conservatoires. ».

« ATIAM Acoustique, Traitement du signal, Informatique, Appliqués à la Musique. ».

« Audiofanzine : Home Studio, MAO, Guitares, Basses, Sono et DJ - Audiofanzine. ».

« Audition de la CSDEM (Chambre syndicale de l'édition musicale) et de la CEMF (Chambre syndicale des éditeurs de Musique de France). » culture-acte2.

Avid. Avid 2011 Annual Report. Burlington, MA : 2012.

Babé, Laurent, et Alexandre Coudray. Les principaux réseaux et programmes financés par le ministère de la culture (création artistique). Ministère de la Culture et de la Communication, 2013.

Balanskat, Anja. Étude de l'impact des technologies dans les écoles primaires. Rapport de synthèse. Agence européenne Culture, Éducation, Audiovisuel, 2010.

Ballanti, Federico. « Ce que signifie "musique numérique en réseau". » 2010.

Banaji, Shakuntala, Sue Cranmer, et Carlo Perrotta. Creative and Innovative Good Practices in Compulsory Education in Europe : Collection and Descriptive Analysis of 10 Good Practices of Creativity and Innovation in Compulsory Education in the EU27. Seville : Joint research centre : Institute for prospective technological studies, 2010.

Barrière, Jean-Baptiste. « Réflexions intempestives sur le statut social du compositeur, l'institution et l'industrie culturelle. » inHarmoniques 6 (1990) : 149-159.

Bates, Tony. « A report on e-learning from the University of Ottawa. » Online Learning and Distance Education Resources. 8 juin 2013.

Battaglia, Mattea. « Vincent Peillon lance sa "stratégie numérique". » Le Monde.fr 13 déc. 2012.

Baumard, Maryline. « La Khan Academy, l'école du futur. » Le Monde 27 août 2013.

Beaufils, Daniel, et Jean-Claude Le Touzé. « INRP-TECNE : Outils informatiques et interdisciplinarité physique - musique. » INRP. 1998.

Berklee College of Music. « Berklee Online. ».

Berlioz, Hector. Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes. Paris : Henry Lemoine, 1843.

Bertrand, François-Gabriel. « Notice sur le Conservatoire de musique du Calvados (1836). » Annuaire des Cinq départements de l'Ancienne Normandie 3 (1836).

Beuth, Marie-Catherine. « Quand la technologie se met au service de la musique. » Le Figaro 29 janv. 2012.

Bibliothèques Sans Frontières, Khan Academy, et Fondation Orange. « Khan Academy en français - La version officielle par Bibliothèques Sans Frontières. » 2013.

« BIDCE - Banque Internationale de Documents des Villes Éducatrices. ».

Bigot, Régis, et Patricia Croutte. La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. ARCEP et CGIET, 2011.

Bigotti, Jean-Noël, et Mathias Milliard. « Métiers et marchés de la distribution numérique : la mutation prend forme. » irmACTU. 1 mai 2012.

Bissonnette, Steve, et Clermont Gauthier. « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? » Formation et profession 20.1 (2013) : 32-40.

Blanquer, Jean-Michel, et Georges-François Hirsch. Circulaire Développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège. 2012.

Boell, Eric. « Click and Play Music. » Click N' Play Music.

Boffey, Daniel. « State schools hover on the brink of huge private sector revolution. » The Guardian 28 janv. 2012.

Bonnaud, Marie. « Innovations pédagogiques : l'enseignement supérieur autrement. » EducPros.

Bonnec, Yann. « Soundpainting. » Le Site du musicien intervenant.

Bordeaux, Marie-Christine. Art, enfance et territoire. Bilan et prospective de l'action menée par l'Association Danse et Musique en Savoie en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Chambéry : Association Danse et Musique en Savoie, 2007.

Boullier, Dominique. « Le cycle économique infernal de la financiarisation de l'enseignement supérieur. "MOOC fiction". » Mediapart/Le Club. 13 mai 2013.

Bourneuf, Anne-Florence, et Marie-Hélène Serra. « Les guides d'écoute de la médiathèque de la Cité de la musique. Regards pédagogiques sur les musiques traditionnelles (et le jazz). » Musimédiane 3 (2008).

Bouvier, Alain. L'établissement scolaire apprenant. Paris : Hachette, 2001.

Brame, Cynthia J. « Flipping the Classroom. » Center for Teaching, Venderbilt University.

« @ Brest - Projet Ecole Primaire / Musique assistée par ordinateur. ».

Briand, Michel. « Autour des MOOC - Intercoop. ».

Brouet, Céline. « Les élèves en difficulté et l'échec dans les écoles de musique. » Mémoire de DE. CEFEDEM Rhône-Alpes, 2003.

Bruillard, Eric. « Un premier regard sur le fonctionnement de Sésamath et son adaptation possible à d'autres collectifs d'enseignants. » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 65 (2009) : 83-85.

« Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°1 du 3 janvier 2002. » 3 janv. 2002.

Butaud, Gilles, et Anne Chiffert. Les agences régionales : un atout pour le spectacle vivant. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Inspection générale des affaires culturelles, 2012.

Cachia, Romina, et Anusca Ferrari. Creativity in Schools : A Survey of Teachers in Europe. Joint research centre : Institute for prospective technological studies, 2010.

Café pédagogique. « Assises nationales de l'éducation et de la formation numériques - 2010. ».

—. « Le Café pédagogique. ».

Cahen, Roland et al. « Présentation des applications MusiqueLab. Six applications musicales interactives pour l'enseignement musical dans les collèges et lycées. » Montbéliard : 2003.

« Calma. ».

Campos, Rémy. Enseigner le XIXème siècle musical. oct. 2008. Portail musique de l'EHESS.

« Cap Digital Communauté "Education et Formation numérique". ».

Capelle, Gilles et al. Écoutez votre siècle. Documentaire en 9 épisodes. 1983.

Castelain, Jean. « Les usages dans l'édition musicale. » Revue Lamy Droit de l'immatériel 37 (2008) : 49-56.

Cefedem Rhône-Alpes. « Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé : essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation. » nov. 2003.

—. « Liste des mémoires (DE) du Cefedem Rhône-Alpes. ».

Centre de documentation sur la musique contemporaine. « Ateliers, stages | Cdmc. ».

—. « Portail de la musique contemporaine en France. ».

Centre départemental de documentation pédagogique du Morbihan. « Collège Numérique 56 : les ressources numériques pour l'enseignement dans le Morbihan. ».

Centre d'information et d'action musicales, éd. « Résultats de l'enquête menée sur les activités d'initiation musicale en milieu scolaire : 1973-1974. » déc. 1974.

Centre national d'action musicale, éd. Musiques à prendre : tout sur les pédagogies musicales. Paris : CENAM, 1984.

Centre national de documentation pédagogique. « Catalogue des ressources éducatives numériques. » Banque de ressources.

—. « L'Agence nationale des Usages des TICE : qui sommes-nous ? »

—. « L'École numérique. »

Centre national de la fonction publique territoriale. « Inet : cycle directeur d'établissement d'enseignement artistique. ».

—. « L'évolution de l'emploi et des métiers dans la fonction publique territoriale : enseignant artistique, enseignant en arts plastiques. » 2010.

Centre nationale de la fonction publique territoriale. « Directeur d'établissement d'enseignement artistique. » Répertoire des métiers territoriaux.

Cestor, Élisabeth. « L'enseignement et la pratique de la musique proche-orientale au Liban : évolutions, débats et révisions en cours. » Itinéraires esthétiques et scènes culturelles au Proche-Orient (2007) : Revues.org.

Chaptal, Alain. « Retards français ? Éléments de comparaisons internationales. » CRDP d'Aix-en-Provence. 2010.

Charnasse, Hélène. « Musique et informatique. » Bulletin de l'EPI 50 (1988) : 142-154.

Chauffriat, Stéphane. L'apprentissage musical est au bout du clavier. 15 sept. 2010. Owni.fr.

Chemillier, Marc. « L'improvisation musicale et l'ordinateur : transcrire la musique à l'ère de l'image animée. » Terrain 2.53 (2009) : 66-83.

Chevallier, Marc. « Apple et la bataille du " smartphone ". » Alternatives économiques nov. 2009 : 50.

—. « L'iPad, nouvelle vache à lait d'Apple ? » Alternatives économiques juin 2010 : 36.

Chiffert, Anne. Circulaire du ministre de la culture à messieurs les préfets de région, mesdames et messieurs les préfets de département, DRAC, concernant les associations départementales et associations régionales de développement musical et chorégraphique. 1995.

« CICM - Centre de recherche Informatique et Création Musicale. ».

Cité de la musique. « Bases de données. ».

—. « Critères de classement des conservatoires de musique. ».

—. « La répartition des conservatoires de musique. ».

—. « Liste des centres de création musicale. ».

—. « Tableau des cycles d'études des conservatoires. ».

Clozier, Christian. « Le Cybersongosse. » 2004.

Cohen, Daniel, et Michèle Debonneuil. Nouvelle économie. Paris : Conseil d'analyse économique, 2000.

Colas, Chantal. « La formation musicale assistée par ordinateur à Challans. ».

Collectif. « Cours de Profs. ».

—. « Ipedagogie : Communauté de pédagogie musicale. ».

Collectif pour des assises nationales ouvertes sur les pratiques, l'éducation et les enseignements artistiques. « Bienvenue sur le site du CANOPEEA. ».

Combes, Malika. L'Ircam fête ses 30 ans : retour sur une institution culturelle atypique dans ses rapports avec ses organismes de tutelle. 2007.

Combis-Schlumberger, Hélène. « Au collège, la flûte n'enchante plus. » France Culture. 25 sept. 2014.

Commissariat général à l'investissement. « Consultation publique sur l'action "soutien aux usages, services et contenus numériques innovants", Programme "Développement de l'économie numérique" des "investissements d'avenir". » 2010.

Commission européenne. « Communication de la commission sur le contenu dans le marché unique numérique. » 18 déc. 2012.

—. « "Europe creative" : Programme de soutien dans les secteurs créatifs et culturels européens à partir de 2014 ».

—. « Le droit d'auteur dans l'économie de la connaissance. » 19 oct. 2009.

Commission européenne, Direction générale de la presse et de la communication. « Vers une Europe de la connaissance. L'Union européenne et la société de l'information. » 2003.

Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. 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. Assemblée nationale, 1792. Gallica.

Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développemen. Creative Economy, Report 2008 : The Challenge of Assessing the Creative Economy : towards Informed Policy-making. 2008.

Conseil Général de la Marne, Direction des affaires scoalires, culturelles, sportives et touristiques. « Schéma départemental de l'enseignement spécialisé de la musique dans la Marne : orientations 2007-2012. » 2008.

Conseil Général de la Seine-Saint-Denis. « Schéma Départemental de Développement des Enseignements Artistiques en Musique, Danse et Art Dramatique de la Seine-Saint-Denis. » 26 juin 2007.

Conseil Général de Seine-et-Marne. « Schéma départemental des enseignements artistiques (musique, danse et art dramatique) en Seine-et-Marne. » 26 oct. 2007.

Conseil Général des Hauts-de-Seine. « Schéma départemental de développement de l'enseignement artistique : musique, danse, art dramatique. » 4 déc. 2006.

—. « Schéma départemental des enseignements artistiques dans les Hauts-de-Seine : 2012-2015. » 2012.

Conseil Général du Val d'oise. « Schéma départemental de Développement des Enseignements Artistiques du Val d'Oise. » 15 juin 2007.

Conseil régional Rhône-Alpes. Le numérique : nouvelle donne, nouvelle politique culturelle. Conseil Régional Rhöne-Alpes, 2011.

Conservatoire à rayonnement régional de Versailles. « Règlement intérieur du Conservatoire à rayonnement régional de Versailles. ».

—. « Règlement pédagogique du Conservatoire à rayonnement régional de Versailles. ».

Cooper, Kenneth J. « An iPad Education ? Apple is offering entire college courses in iTunes U. » Diverse Issues in Higher Education 15 mars 2012 : 11-12.

Couprie, Pierre. « informatique musicale & pédagogie. » Site personnel.

—. « Pierre Couprie : logiciels. » Site personnel.

« CRCA - Center for Research in Computing and the Arts. ».

« Création artistique. » Chiffres clés 2014. Statistiques de la culture. 2014. 85-101. www.cairn.info.

Créativité Québec, et Michel Bélanger. « Créativité systémique. ».

Creyssels, Marie. « Technologie nomade pour enfants nomades. » Le Monde de l'éducation juin 2008 : 62-63.

Cuban, Larry. Why is it so hard to get good schools ? Teachers College Press, 2003.

« Culture et territoires en Ile-de-France. ».

Dalle, Jean-Michel. « La création de ressources éducatives par les communautés d'enseignants à l'ère d'internet : un point d'étape. » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 65 (2009) : 86-89.

Darbon, Nicolas. « L'opéra de l'an 2000 ou la diversité des formes. » Labyrinthe 8 (2001) : 11-24.

d'Atabekian, Caroline, Caroline Jouneau-Sion, et Jean-Philippe Vanroyen. « Associations d'enseignants et travail collaboratif : quels modèles ? » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 65 (2009).

Déchelle, François. « jMax. » Blog François Déchelle : Freelance, Linux, open source, Creative Commons... 19 juill. 1999.

—. « Musique Lab. » Blog François Déchelle : Freelance, Linux, open source, Creative Commons... 21 juin 2001.

Decoust, Michel. « Biographie officielle. ».

« Décret n°2002-1318 du 31 octobre 2002 portant statut particulier du corps des inspecteurs et conseillers de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle. | Legifrance. ».

Defosse-Horridge, Philippe. Rapport d'activités pour la période février 2010/février 2011. Assocition Conservatoires de France, 2011.

Delalande, François. « Il faut être constamment un immigré ». Entretiens avec Xenakis. Buchet-Chastel, 1997. INA-GRM : Bibliothèque de recherche musicale.

—. « Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil. » Cahiers recherche/musique 1 (1976).

De Laubier, Serge et al. « Orjo et la méta-mallette 4.0. » Actes des Journées d'Informatique Musicale (JIM 2012) 227–232.

—. « The Méta-Instrument. How the project started. » Trends in Gestural Control of Music. Paris : IRCAM/Centre Pompidou, 2000.

Delevoye, Jean-Paul, et Michel Mercier. Rapport fait au nom de la mission commune d'information chargée de dresser le bilan de la décentralisation et de proposer les améliorations de nature à faciliter l'exercice des compétences locales. Paris : Sénat, 2000.

Demaizière, Françoise. « Outils : de l'amnésie au fantasme. » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 35 (2001) : 1-4.

Demange, éric, Karine Hahn, et Jean-Claude Lartigot. Apprendre la musique ensemble : les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux. 2007.

Département de l'éducation et des formations artistiques et culturelles, Ministère de la culture et de la communication. Éducation artistique et culturelle : actions exemplaires, 2003. Paris : 2004.

Département des études, de la prospective et des statistiques, Ministère de la culture et de la communication. « Le budget des établissements d'enseignement de la musique et de la danse contrôlés par le ministère de la culture : 1998-1999. » Les statistiques du DEP 1 (2002).

—. « Le budget du ministère chargé des affaires culturelles, de 1960 à 1985. » Développement culturel 67 (1986).

DEPS. « Enseignement et formations. Études et statistiques. ».

—. « Liste des sources. » Chiffres clés 2014. Statistiques de la culture. 2014. 142-142.

—. « Médias et industries culturelles. » Chiffres clés 2014. Statistiques de la culture. 2014. 103-135.

—. « Patrimoines. » Chiffres clés 2014. Statistiques de la culture. 2014.

Deschamps, François. « L'intercommunalité culturelle. » Lettre d'information du réseau culture 29 févr. 2012.

Desgagné, Serge. « Récits exemplaires de pratique enseignante. » Récit de pratique.

« Des outils pour la musique (DIE). ».

« Deux appels d'offre infructueux pour des manuels numériques. » livreshebdo.fr. 3 juin 2013.

Dietsch, Bruno. « Le budget 2005 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique. » Les notes statistiques du DEPS 23 (2007).

digiSchool. « Sites pour les 15 25 ans de digiSchool. ».

Direction générale de l'Éducation et Culture de la Commission Européenne. « À propos de Eve. ».

—. « "Europe créative" : Investir dans le secteur européen de la culture et de la création ». 2011.

—. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training : Indicators and Benchmarks 2010-2011. Commission européenne, 2011.

Donnedieu de Vabre, Renaud et al. « Charte des organismes départementaux de développement territorial du spectacle vivant. » 11 janv. 2006.

Donnedieu de Vabre, et Dominique Villepin (de). Décret no 2005-675 du 16 juin 2005 portant organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et création des diplômes nationaux d'orientation professionnelle de musique, de danse et d'art dramatique. 2005.

Dow Jones, et Reuters. MakeMusic, Inc. 2011.

Duchamp, Cyril. « Tableaux blancs numériques : Interwrite annonce sa fusion avec EInstruction. » aef.info 11 janv. 2008.

Dutilh, Alex, et Didier Varrod. Rapport de la Commission nationale des musiques actuelles à Catherine Trautmann, ministre de la Culture. Ministère de la Culture et de la Communication, 1998.

« ec-Commission européenne - Plateformes de la société civile. ».

École ATLA. « Histoire de l'École ATLA. ».

—. « Valeurs, philosophie, principes d'action. ».

« EDIM - Ecole de musiques actuelles - Cycles jeunes, amateurs et pro. ».

« éducation artistique et culturelle à l'heure du numérique : rencontres culture numérique 2010. ».

EducNet. « Espaces numériques de travail (ENT) : usages dans l'enseignement, dossier d'EducNet. ».

—. « Politique des TICE : discours et communiqués. ».

—. « Quelques points contractuels sensibles, à propos des partenariats éducation nationale et partenaires privés. ».

—. « Réforme des lycées et TICE : compilation de circulaires. ».

« Éléments de droit sur la propriété intellectuelle applicable au domaine musical. » janv. 2007.

« Elepath, Inc. ».

Enel, Françoise. « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales. » Éd. par Département des études, de la prospective et des statistiques, Ministère de la culture et de la communication. Culture Etudes n°2.2 (2011) : 1-8.

« Entretien avec Daniel Toscan du Plantier. Affaire de talent. » Le Monde 6 août 1981.

EPI. « Historique de l'informatique dans le système éducatif. ».

Ertzscheid, Olivier. « De qui se MOOCS t'on ? » affordance.info. 16 mai 2013.

Fabre, Jean-Louis. « Gradus ad Parnassum - Cours d'écriture musicale. ».

Faure, Edgar et al. Apprendre à être. Paris : Unesco, 1972.

Favart, Jacques. Interview de Jacques Favart, directeur de l'ADIAM 92. avant 2002. La Lettre de Nodula.

Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral. « Compte-rendu du congrès 2011 de la Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral. » mai 2011.

Ferrier, J., et Ministère de l'Éducation nationale, Direction des Écoles. Circulaire n°91-117 du 14 mai 1991 : Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire. 1991.

Ferru, Céline. « Site de Céline Ferru. ».

Fessard, Louise. « Face au logiciel libre, Microsoft vante la "propriété intellectuelle dynamique". » Mediapart 6 avr. 2008.

—. « Le chemin de croix du logiciel libre à l'école. » Mediapart 12 févr. 2010.

—. « Les industriels lorgnent le futur grand plan numérique de Luc Chatel. » Mediapart 8 févr. 2010.

« FFEM - Fédération Française Enseignement Musical - Page Principale. ».

Fichez, Elisabeth. « Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. » Etudes de communication 2 (2007) : 49-71.

—. « La problématique de l'industrialisation de la formation, fiche. » 2007.

Fiszer, Jacques. « EAO et autres sigles. » Bulletin de l'EPI 62 (1991) : 55-60.

Fleet, Paul. Weatherston Rapport. Center for Excellence in Teaching and Learning : Music and Inclusivity, 2008.

Fleming, Tom. A Creative Economy Green Paper for the Nordic Region. Nordic Innovation Center, 2007.

Fondation Carla Bruni-Sarkozy. « Programme "À toi de jouer". ».

Fouache, François. « La Formation musicale assistée par ordinateur (FMAO) : atouts et limites. » Mémoire de Diplôme d'État de professeur de musique. CEFEDEM de Normandie, 2011.

Fourès, Henry. La formation des compositeurs : leur insertion professionnelle, les liens avec les structures de production. Étude comparée. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DMDTS, 2011.

Framablog. « Les industriels lorgnent le futur grand plan numérique de Luc Chatel - Mediapart. » Framablog. févr. 2010.

France 5, et Centre national de documentation pédagogique. « lesite.tv : ressources audiovisuelles, vidéos pédagogiques libres de droits. » lesite.tv.

France 5, CLEMI, et INA. « Apprendre le solfège en s'amusant ! » Curiosphere.tv.

France musique. « Quelle est la santé du secteur des partitions de musique ? » France Musique.Web.

François, Pierre. La musique, une industrie, des pratiques. Paris : la Documentation française, 2008.

Fredouelle, Aude. « Google et edX vont lancer un Youtube pour MOOC. » Journal du Net 11 sept. 2013.

Futurs Composés. « Activités. ».

Gattolin, André, et Bruno Retailleau. Jeux vidéo : une industrie culturelle innovante pour nos territoires. Sénat, Commission de la culture, de l'éducation et de la communication et Commission des affaires économiques, 2013.

Gibault, Claire. Rapport sur le statut social des artistes. Parlement européen, 2007.

« GRAME : outls pédagogiques. ».

Grelon, Bernard. « Copies... conformes ? La photocopie dans l'enseignement musical. Dispositions juridiques et conseils pratiques : vers des solutions à long terme. » Musique photocopiée, musique pillée ? Actes du colloque de Nantes, 27 et 28 octobre 1994. Nantes : Conservatoires de France, 1994.

Gross, Éric. Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : 20 propositions et 8 recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la culture et de la communication, 2007.

Groupe des Ecoles des Mines. « S'orienter dans les Technologies Educatives. ».

Gruson, Yves. « Projet d'établissement du conservatoire de Bobigny, 2009-2012. » 2009.

Guerquin, Éric. Synthèse du rapport sur l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Paris : Région Île-de-France, Conseil économique et social, 2001.

Gueudet, Ghislaine, et Luc Trouche. « Conception et usages de ressources pour et par les professeurs développement associatif et développement professionnel. » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 65 (2009) : 78-82.

Guibert, Jérôme, et Dominique Sagot-Duvauroux. Musiques actuelles : ça part en live. Mutations économiques d'une filière culturelle. Irma/DEPS, 2013.

Guillon, Vincent, Jean-Pierre Saez, et Association des Régions de France, éd. « Actes des Assises nationales Culture et Régions. » 2013.

Happynote.com. « Apprendre à lire les notes et la musique avec des jeux vidéo. ».

Herzberg, Nathaniel. « La flûte désenchantée. » Le Monde 22 juin 2008.

Herzog, Bernard. Rapport moral et d'orientation du président de la Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral. 2011.

« Histoire des arts. » La Fabrique de l'histoire. 26 mai 2011.

Houzelle, Chantale. « iMusic-School donne accès à des artistes de renom. » lesechos.fr 25 janv. 2012.

IMSLP. « Domaine public. ».

INA. « L'industrie du multimédia éducatif : présentation du numéro. » Les Dossiers de l'audiovisuel 86 (1999) : 55.

INA-GRM. « Arts sonores : l'aventure électroacoustique. » Ina.fr.

INRP. « EducTice : Education, technologies de l'information et de la communication — EducTice. ».

—. « Programme Culture numérique, TIC et éducation (CNTE) — Site de l'Institut National de Recherche Pédagogique. ».

Inspection générale de la Ville de Paris. Rapport d'audit du conservatoire à rayonnement régional de Paris. 2011.

—. Synthèse de l'audit des conservatoires municipaux d'arrondissement. Paris : 2010.

Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe des enseignements artistiques. L'École et les réseaux numériques en Enseignements artistiques. Annexe au rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale « L'École et les réseaux numériques ». 2002.

Institut de la FSU. « éducation tout au long de la vie. ».

Institut de pédagogie musicale et chorégraphique. « Dossier "informatique et pédagogie". » Marsyas 20 (1991) : 7-57.

Institut national de l'audiovisuel, Groupe de Recherche Musicales. Pédagogies musicales d'éveil. 1976. Web. 29 nov. 2012. Cahiers recherche/musique 1.

Intel. « Dossier Innovation, supplément partenaire du Monde. ».

« Interstices - Transcription audio-visuelle de la guitare. ».

Ipsos MediaCT. Étude sur les TICE et les enseignants. 2011.

IRMA. « Fiche pratique : Les financements européens et la culture. ».

—. « Focus : l'édition musicale, un métier à la croisée des chemins. ».

Isacoff, Stuart. « Saving Classical Music : An App for That ? » Wall Street Journal 28 août 2013.

Jallet, Fabrice. « Weezic, à l'école de l'innovation. » Irma. 19 févr. 2015.

Jaoui, Hubert. La créativité, mode d'emploi. ESF, 1996.

Jarry (dir.), Hélène. L'éducation musicale de la maternelle à l'université. Actes du colloque national de Dijon, 7-9 mars 2002. Dijon : CNDP, 2003.

« Jeux pour apprendre à lire une partition de musique et le solfège. ».

« JFREM. ».

Joubert, Claude-Henry. « Editorial : Arthur et Arthur. » Marsyas 20 (1991).

—. Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'écho, l'éternité. Van de Velde, 1996. Musique et Société.

Jouët, Josiane. « Retour critique sur la sociologie des usages. » Réseaux 18.100 (2000) : 487-521.

« Journée d'étude "Informatique en milieu scolaire". ».

Jouyet, et Lévy. L'économie de l'immatériel : la croissance de demain. Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie, 2006.

Judith Sandholtz, Cathy Ringstaff, et David Dwyer. La Classe branchée : enseigner à l'ère des nouvelles technologies (traduction de Teaching with Technology : Creating Student-Centered Classrooms). CNDP, 1997. Hors-Série des Dossiers de l'ingénierie éducative.

Julien, Marion. Concours 2011 pour le recrutement d'inspecteurs et conseillers de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle. Rapport de la présidente du jury. Ministère de la culture et de la communication, 2012.

KEA. « KEA European Affairs : présentation. ».

—. L'impact de la culture sur la créativité. Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture, 2009.

—. The Economy of Culture in Europe. Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture, 2006.

Kerlan, Alain. Des artistes à l'école maternelle. Éléments d'évaluation d'un dispositif. Lyon : Université Lyon 2/UMR Éducation et Politique, 2006.

Knewton, Inc. The Flipped Classroom : Turning Traditional Education on Its Head.

Kolowich, Steve. « How EdX Plans to Earn, and Share, Revenue From Its Free Online Courses. » The Chronicle of Higher Education 21 févr. 2013. The Chronicle of Higher Education.

Kompass. « Dirigeants (contacts) Apple France. ».

—. « InternationalEdition Music : informations sur la société. » 2011.

Kubik, Suzana. « La BBC retourne sur les bancs de l'école. » France Musique 17 juin 2014.

« La billetterie. Les grands principes du fonctionnement d'une billetterie et les questions afférentes. » CNV info. La lettre d'information du Centre nationale de la chanson, des variétés et du jazz juin 2014.

Lacaze, Sophie. « Web Compo - cours de composition musicale et d'orchestration sur internet. ».

« La créativité : dossier de préparation des Journées francophones de recherches en éducation musicale, 7 et 8 mars 2008, Bruxelles. » 2008.

Laflamme, Simon. « Science de la communication et approche communicationnelle. » Langage et société 99 (2002) : 99-110.

Lalanne, Vincent. Les organismes départementaux de développement des arts vivants face aux nouveaux enjeux culturels et artistiques : Données et perspectives. Fédération Arts vivants et Départements, 2010.

Landowski, Marcel. Une politique de l'enseignement musical. Paris : Unesco, 1981.

Lang, Jack. « Discours de Jack Lang au colloque e-éducation, Salon de l'Éducation. ».

Laot, Françoise. « Les thèses en formation d'adultes. » Savoirs 1.10 129-132.

La Puce à l'oreille. « Le Bao-Pao : un instrument d'interprétation musicale. ».

Larose, Françoise et al. « Du discours officiel à la prise en considération des attitudes des clientèles face à l'informatique en pédagogie universitaire Bilan d'une enquête menée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. » Educatechnologiques.

Lartigot, Jean-Claude. Repères bibliographiques pour les musiciens enseignants. Cité de la musique, 1999.

Lartigot, Jean-Claude, et Eric Sprogis. Ecoles de musique : un changement bien tempéré. Edisud, 1991.

« La santé des orchestres en France. » Le dossier du jour. France musique, 12 sept. 2014.

Lashinsky, Adam. Inside Apple. How America's Most Admired – and Secretive – Company Really Works. New York : Business Plus, 2012.

Lauret, Jean-Marc, et François Marie. Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Final Report. Commission européenne, 2010.

Lavignac, Albert, et Lionel de la Laurencie. Encyclopédie de la musique et dictionnaire du Conservatoire. Deuxième partie : technique, esthétique, pédagogie. Pédagogie, écoles, concerts, théâtres. vol. 6. Delagrave, 1931.

« Le Guide d'Achat du Musicien - Guitares, Batteries, DJ, Home Studio, Sono : fiches techniques, revendeurs, news, artistes, bancs d'essai... ».

LeHub. « Ludigo - dossiers - métropoles numériques. ».

« Le Hub : sociabilités & TIC - Fonds documentaire. ».

Leloup, Damien. « Le numérique s'invite déjà dans les écoles rurales. » Le Monde 15 févr. 2010.

—. « Les tableaux blancs interactifs, un marché à enjeux. » Le Monde 27 avr. 2010.

Le Monde. « "Dans mon école, obtenir un ordinateur et un vidéoprojecteur relève du parcours du combattant". Témoignages d'enseigants. » Le Monde 15 févr. 2010.

« Le numérique va-t-il bouleverser les pratiques pédagogiques ? Forum Retz Sciences Humaines. ».

Leroy, Michel. Michel Leroy (directeur général du CNED) : « Nous allons nous recentrer sur les formations où la demande est la plus forte et augmenter nos tarifs ». 16 juill. 2009. EducPros.fr.

« Les Cahiers de l'ACME. ».

« Les logiciels d'apprentissage piano au banc d'essai. » Le Point 26 janv. 2006.

« Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation (Sommaire du numéro). » Education et Francophonie 27.2 (1999).

Le Tirant, Dominique, et Jacques Fahier. Les ateliers de pratique musicale : mise en œuvre des savoir-faire et transmission. Document de travail pour l'évaluation du projet DEMOS. Cité de la musique, 2010.

« Lettres TICC'EDU. ».

« L'EUROPE ET LES TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) / Interviews / Interviews - Préfecture de Champagne Ardenne. ».

Llorca, Robert. « Projet d'établissement du conservatoire du Grand Chalon 2009-2013. » 2009.

« Logiciel SFPlayOneMatic. ».

Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. 1988.

Longchampt, Jacques. « Gaumont avec ou sans Salabert. Une politique hardie du patrimoine de l'avenir. » Le Monde 6 août 1981.

—. « Grandes manœuvres ou feux de paille. » Le Monde 6 août 1981.

Lortat-Jacob, Bernard. « Lortajablog : le blog de Bernard Lortat-Jacob - Accueil. ».

Loubière, Antoine. « Villes éducatrices. » Urbanisme 349 (2006).

Luciani-Boyer, Pasacale. « Les TIC, un enjeu de politique publique. » Twitter.

Ludot, Nathalie. « Les modèles dans l'enseignement spécialisé de la musique en France. » Mémoire de DE. CEFEDEM Rhône-Alpes, 2004.

« MakeMusic, Inc. MakeMusic Partners with Texas and Florida to Deliver State-Wide Assessment. » Computer Weekly News 8 sept. 2011.

« MakeMusic, Inc. Race to the Top Funding Used for SmartMusic in Tennessee. » Education Letter 5 oct. 2011.

Maresca, Bruno. « De plus en plus de jeunes sur le chemin des conservatoires : Un état des lieux de l'enseignement musical en France. » nov. 1993.

Marie-Josèphe Jude et Jean-Marc Luisada évoquent jejouedupiano.com. 2013.

Mays, Tom. « Notes de la deuxième réunion de réflexion sur la notation pour Karlax. » Karlax Ecritures. 27 juin 2012.

« Medialog : revue des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. » Medialog.

Médiathèque du Centre national de la danse. « Institut de pédagogie musicale et chorégraphique : 1987-1995. » oct. 2013.

Meludia. « Meludia. La musique est déjà en vous. ».

Messina, Bruno. Vingt ans de formation continue Musique et Danse en Île-de-France. Paris : ARIAM Ile-de-France, à paraître.

Meyer, Torsten. « Les héritiers infirmes, ou la médiologie au service du pédagogue. » Medium 18 (2009).

« Michel Baron. Écriture musicale. ».

Michel, Jean-Luc. « Education 21. » Apple Passion.

—. « Le plan "Informatique Pour Tous" de 1984 ». Apple Passion.

Ministère de la culture et de la communication. « Annexes des arrêtés 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 et du 23 février 2007 relatifs à l'organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et du diplôme national d'orientation professionnelle de musique, de danse et d'art dramatique. » 2006.

—. 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.

—. Le bilan de la mise en œuvre du plan de relance de l'éducation artistique et culturelle en 2005. Paris : 2006.

—. « Programme sommaire et schématique d'une école de musique contrôlée par l'État d'environ 1000 élèves. » mars 1983.

—. « Schéma directeur pour les règlements intérieurs des écoles de musique contrôlées par l'État. » mars 1983.

Ministère de la culture et de la communication, Bureau de l'éducation artistique et des pratiques amateurs. « Liste des conservatoires classés. » oct. 2011.

Ministère de la culture et de la communication, et Ministère de l'équipement. « Culture et territoires en Île-de-France : appel à propositions de recherches territorialisées. » févr. 2006.

Ministère de la culture et de la communication, Mission de la recherche et de la technologie. « Musique et son : les enjeux de l'ère numérique. Création musicale, recherche, archivage, transmission. » Culture et recherche 91-92 (2002).

—. « Recherche, créativité, innovation. » Culture et recherche 121 (2009).

Ministère de l'Éducation nationale. « Musique Lab 1. » Educnet.

—. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : École, Collège, Lycée. 2008.

—. Programme de création et activités artistiques en classe de seconde générale et technologique : Arts visuels, Arts du son, Arts du spectacle, Patrimoines. Enseignement d'exploration. 2010.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. « Baladodiffusion (diffusion pour baladeur, podcasting) et enseignement. » Banque de ressources. Educnet.

—. « Classement chronologique : politique des TICE. » Educnet.

—. « E-formation - E-learning - Formation en ligne. » Educnet.

—. « L'éducation musicale au sein des enseignements artistiques. » Educnet.

—. « Liste des partenariats public/privé pour les TICE à l'école. » Educnet.

—. « Site de l'éducation musicale sur Educnet. » Banque de ressources. Edunet.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Vincent Peillon, et Valérie Fourneyron. Circulaire Projet éducatif territorial. 2013.3.

Ministère de l'Éducation nationale, et Ministère de la culture et de la communication. « Symposium européen et international de recherche. » 10 janv. 2007.

Ministère de l'Éducation nationale, et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Schéma directeur des espaces numériques de travail. » 14 déc. 2012.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelles. Le Plan pour les arts et la culture à l'École. Paris : CNDP, 2001.

Ministère de l'éducation nationale, Sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, Bureau des usages, et Société Pragma. Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale, 2006.

MIT. « MIT Course Materials | Music and Theater Arts | MIT OpenCourseWare. ».

Monnot, Catherine. « Anne-Marie GREEN et Hyacinthe RAVET (dir.), L'accès des femmes à l'expression musicale, apprentissage, création, interprétation. Les musiciennes dans la société, Paris, L'Harmattan, 2005, 279 p. » Clio (2007) : 249-290.

Morin-Desailly, Catherine. Décentralisation des enseignements artistiques : des préconisations pour orchestrer la sortie de crise. Paris : Sénat, Commission des affaires culturelles, 2008.

Morin, Edgar. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Le Seuil, 1999.

Moro, Marie Rose. « La création, une nécessité pour les adolescents. » Le Monde 9 juill. 2011 : 19.

« Music and Music Technology Home, School of Music Humanities and Media, University of Huddersfield. ».

« Music Keys - Accueil. » Site commercial.

Musicora - Mathieu Papadiamandis - Jejouedupiano.com. 2012.

« Musicorum - Musicorum. ».

« Musique à Dorgelès. ».

« Musique - EduSCOL. ».

NACRe. « Le métier de compositeur : ressources classées. ».

Nahon, Georges, et Mark Plakias. « The Coming of Porous Enterprise. » 2009.

National Association of Music Merchants. The NAMM Global Report 2011.

Nay, Baptiste. Pratiques musicales amateurs : synthèse de l'étude. Association départementale pour le développement de la musique et de la danse en Mayenne, 2004.

Négrier, Emmanuel. Les organismes départementaux de développement des arts vivants dans le contexte de réforme des collectivités territoriales. Montpellier : Fédération Arts vivants et Départements, 2011.

Négrier, Emmanuel, Philippe Teillet, et Julien Préau, éd. Intercommunalités : le temps de la culture. Grenoble, France : Observatoire des politiques culturelles, 2008.

« New challenges for online sellers : sales growth continues, but rising consumer expectations and promotional expenses are pressuring profits. 2011 has seen the first high-profile casualty.(TOP INTERNET RETAILERS). » Music Trades 1 août 2011 : 126.

Noteflight, LLC. « About : Noteflight. ».

Observatoire des politiques culturelles, éd. « Quelle gouvernance territoriale pour l'éducation artistique et culturelle ? Actes du colloque organisé le jeudi 29 mai 2008 au centre de congrès le Manège à Chambéry. ».

OCDE. Measuring the Information Economy. Paris : OCDE, 2002.

OCDE, Direction de l'éducation. Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003. OCDE, 2004.

OCDE, Secrétariat général. Compétences en sciences, lecture et mathématiques : le cadre d'évaluation de PISA 2006. OCDE, 2006.

Ologeanu-Taddei, Roxana. « Expérimentations de la visioconférence dans l'enseignement supérieur. Nouvelles relations entre université et territoire et modèles d'industrialisation de la formation. » Distances et savoirs 3.1 (2005) : 11-28.

ONU. « Objectifs du Millénaire pour le développement. ».

OTeN-IRIS. « Analyse des politiques TIC en Ile-de-France. » OTeN. févr. 2010.

—. « Education et formation. » OTeN. juin 2004.

PACA/CRDP Nice. « CORRELYCE Portail de ressources TICE en PACA. ».

« PALETTE Pedagogically sustained Adaptive Learning through the Exploitation of Tacit and Explicit Knowledge - Home. ».

Pandraud, Olivier. « L'Éducation populaire : une autre manière de penser l'éducation musicale ? » Mémoire de DE. CEFEDEM Rhône-Alpes, 2003.

Parlement européen, et Conseil de l'Union européenne. Recommandation du Parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. 2006.

Périer, Emmanuel. Formation musicale et informatique : l'enseignement de la musique assisté par ordinateur. Paris : Cité de la musique, Département pédagogie et documentation musicales, 2003. Points de vue (Paris. 1993), ISSN 1240-1242.

—. « Les TICE dans l'enseignement de la musique. ».

Peyregne, André, et Fernand Vandebogaerde. « Vers une pédagogie de la formation musicale sans solfège. » Marsyas 7 (1988) : 45-49.

Picciau, Kevin. « BMG Music Publishing. » InaGlobal. 19 nov. 2013.

« Pierre Boulez, de la fulgurance au plaisir. » Pierre Boulez.

« Pierre Lemoine des Éditions Henry Lemoine. » Les Têtes de l'art. 7 oct. 2009.

Pierre Lemoine, directeur des Éditions Henry Lemoine. 13 mai 2012.

« Pierre Mariétan. ».

Plateforme de la société civile pour l'accès à la culture. Civil Society Platform on Access to Culture. Policy Guidelines. Commission européenne, 2009. Web. 23 août 2013.

Plateforme de la société civile pour le dialogue interculturel. Le Rainbow Paper. Dialogue interculturel : de la pratique au politique, un aller-retour. Commission européenne, 2008. Web. 23 août 2013.

Plateforme de la société civile pour les industries culturelles. Recommandations for Cultural and Creative Industries. Commission européenne, 2009. Web. 23 août 2013.

Pochard, Marcel. Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Ministère de l'éducation nationale, 2008.

« Portrait : Éditions Fuzeau, la réussite à la clé. » La Nouvelle République 6 déc. 2010.

« Pour rétablir les circuits de création. Entretien avec Jean-Loup Tournier. » Le Monde 6 août 1981.

Pouts-Lajus, Serge. « Politique et territoires. » Les Dossiers de l'ingénierie éducative (2006) : 68-69.

—. « TIC et éducation : dessiner un horizon qui ne soit pas une utopie. » InternetActu.Web. 9 févr. 2011.

—. « Trois raisons de dire "e-learning". » Les Dossiers de l'ingénierie éducative 38 (2002) : 62-64.

Poyet, Françoise. « Dossier d'actualité – Impact des TIC dans l'enseignement – janvier 2009. » janv. 2009.

« Présentation du logiciel Rhapsodie. » janv. 2011.

« Projet d'établissement 2009-2013 du conservatoire à rayonnement communal de Pontault-Combault. » 2009.

« Projet d'établissement du Conservatoire de Villecresnes, 2013-2018. ».

Puckette, Miller. « Conférence "PureData". » Journées du Code Créatif 2012. Nantes, Stereolux. 2012.

Puig, Vincent. RESONANCES (Rencontres internationales des technologies pour la musique). Rencontre avec Vincent Puig. oct. 2002. @xé libre.

Puig, Vincent, et Arshia Cont. Le Forum a 20 ans. 18 nov. 2013.

Raphael, Bastien. « La réalisation d'un logiciel dans le contexte des TICE en France. » Mémoire de maîtrise en musicologie. Paris 4, 2004.

« Recherche NEOPTEC : À propos. ».

Région Aquitaine. « La Région Aquitaine investit au service de la création et de l'économie créative. » 6 juill. 2009.

Reseo. « Réseau européen pour la sensibilisation à l'opéra et à la danse. ».

Reuter, Yves et al. Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005. Haut Conseil de l'Éducation, 2011.

Revel, Bob. Étude sur l'analyse de l'enseignement et de l'accompagnement dans le secteur des musiques actuelles. Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale de la création artistique, 2012.

Rey, Olivier, et Annie Feyfant. « Vers une éducation plus innovante et créative. » janv. 2012.

Rivoire, Annick. « Mélodies MAO à Valenciennes. » Libération 30 oct. 1998.

Robert, Martial. « Pierre Schaeffer. ».

Sahlberg, Pasi. « Creativity and innovation through lifelong learning. » Lifelong Learning in Europe XIV.1 (2009) : 53-60.

Saint Martin, Dominique, et Stéphane Crozat. « Écouter, approfondir... Perspectives d'usage d'une radio interactive. » Distances et savoirs 5.2 (2007) : 257-273.

« Salabert, un personnage, une marque. » Le Monde 6 août 1981.

Schæffer, Pierre. Traité des objets sonores. Paris : Le Seuil, 1966.

Schleicher, Andreas, et Claudia Tamassia. Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation PISA 2000. Paris : OCDE, 2000.

Sedouramane, Hugo. « Gutenberg Technology lève 2 millions d'euros. » Journal du Net 28 mai 2013.

Segall, Ken. « Apple : revising the definition of Pro. » Ken Segall's Observatory. 30 juin 2011.

« Site de l'éducation musicale sur Educnet. ».

« Sommaire du numéro 53, Voir la musique. » Terrain 53 (2009).

Söndermann, Bruno, Christoph Backes, et Olaf Arndt. Culture and creative industries in Germany. Federal Ministry of Economics and Technology, 2009.

Souquet, Adrien. « Les pratiques musicales à l'ère des TIC. » nov. 2011.

Spangler, Douglas. « Music Software for Eartraining and Aural Skills Instruction. ».

Spectacle vivant en Bretagne. « Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire. ».

Spreadbury, Daniel. « Congratulations to the 2011 Classic FM Music Teacher of the Year winners. » Blog d'entreprise. Sibelius Blog. 15 nov. 2011.

—. « Sibelius's Worksheet Creator : "worth the cost of the software on its own". » Blog d'entreprise. Sibelius Blog. 13 févr. 2009.

Sprogis, Éric. Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques. Voiron, France : Territorial éditions, 2010. Dossier d'experts.

Sprogis, Eric. « "Culture pour chacun", Orchestres à l'école, Réforme des collectivités territoriales et autres éléments de contexte... » 21ème Assemblée générale de Conservatoires de France. Saint-Herblain. 2011.

Sprogis, Éric. « Enseignement de la musique et action culturelle. » Paris, Cité de la musique : 2005. 87-99.

Steinberg Gmbh. « Cubase 5 : New Feature Highlights. Experience. Innovation. Cubase 5. » 2009.

Sternberg, Robert J. « Creative Thinking in the Classroom. » Scandinavian Journal of Educational Research 47.3 (2003) : 325-338.

« Sybil. ».

Syndicat national de l'édition. « Les chiffres clés de l'édition. » 2014.

—. « Synthèse du rapport social de la branche de l'édition : données 2013. » 2014.

« Thinking Skills and Creativity. ».

Thomson Reuters. « Domia Group SA, MLDOM :PAR company performance - FT.com. ».

« Thot Cursus : communauté "musique". ».

« TICE Musique. » Epsidoc.Web. 21 avr. 2010.

TNS Sofres, et Savoir Lire. « Les usages des ressources numériques en 2014. Principales évolutions depuis 2011. Enquêtes TNS Sofres/Savoir Lire. » 2014.

Tom Mays, Karlax & MAX/MSP. 2011.

Tribot Laspière, Victor. « Fermeture du dernier magasin de partitions de musique classique de New York. » France Musique 4 mars 2015.

Troillard, Camille. « OSCulator Manual. ».

« UNDC. ».

Unesco. Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. 2005.

—. Creative Economy Report 2013 : Widening Local Development Pathways. Unesco, 2013.

—. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. 1982.

—. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversite culturelle. 2001.

—. « Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'"Éducation pour tous". » 2005.

—. « Stratégie à moyen terme pour 2008-2013. » 2008.

Université Paris-Descartes, et Apple. Contrat de cession de droits d'auteur pour mise en ligne sur iTunes U. 2008.

Unowhy. « Projet TED. » Unowhy.

« Un secteur sinistré. » Le Monde 6 août 1981.

Van de Wiele, Nathalie. « Utilisation pédagogique des technologies de l'information : l'exemple des classes préparatoires aux grandes écoles. » Interstices. 10 nov. 2005.

Vauzelle, Nicolas. « Le TBI ... un tableau pas comme les autres. » Collège Antoine Delafont de Montmoreau.

Vergne, Guillaume, et Julien Gautier. « skhole.fr : penser et repenser l'école. ».

Vilcosqui, Marcel-Jean. « Musique/Informatique : une relation physique ! » La Revue de l'EPI 84 (1996) : 171-177.

Villalba, Ernesto, éd. Measuring Creativity. Proceedings for the conference, "Can creativity be measured ?", Bruxelles, 28-29 mai 2009. Publications Office of the European Union, 2009.

Waters, John K. « It's a Bird, It's a Plane, It's... Enterprise to the Rescue ! » Times Higher Education Journal 34.9 (2007) : 55-61.

WIPO. « Economic Contribution of the Copyright-based Industries & Mapping. ».

Working group of EU member states' experts on better access to and wider participation in culture. A Report on policies and good practices in the public arts and in cultural institutions to promote better access to and wider participation in culture. Commission européenne, 2012.

Xenakis, Iannis. Formalized Music. Thought and Mathematics in Composition. New expanded edition. Pendragon Press, 1991. Harmonologia Series 6.

Xerfi. Le marché de la musique enregistrée. Cabinet Xerfi, 2014.

Observation

Note :
On trouvera ci-dessous une sélection du corpus d'entretiens réalisés avec les acteurs de notre terrain. Ces interviews ont fait l'objet d'une transcription partielle, en raison de leur longueur (parfois plus de deux heures). Pour certains d'entre eux, des intertitres ont été ajoutés afin d'en faciliter la lecture. Les passages en italique résument des temps d'échange trop éloignés de notre objet pour donner lieu à une transcription littérale, et permettent de préciser le contexte de l'entretien lorsqu'ils figurent en note liminaire.

Entretien : Pierre

Pierre est le premier directeur de conservatoire à avoir répondu favorablement à ma demande d'entretien ; lors du repérage effectué en 2009 sous l'égide de l'Asso, il avait témoigné un certain enthousiasme envers l'apport des technologies dans l'enseignement musical, et paraissait assez ouvert vis-à-vis de ce que l'Asso identifiait comme relevant d'approches innovantes de la formation musicale. Je l'ai donc fait figurer dans mon premier panel de directeurs.
*L'entretien se déroule dans son bureau, au rez-de-chaussée d'un ancien pavillon de garde du château qui héberge le conservatoire. Au cours de l'entretien, Pierre me conduit dans la salle « Walter Carlos », un réduit faisant office de studio MAO. Dans l'ensemble, les locaux sont vétustes et spartiates, même le bureau lui-même offre au regard plusieurs indices d'un espace de responsable d'une structure culturelle : numéros récents de revues professionnelles (*La Lettre du musicien, L'Observatoire*), plan de travail « en virgule » permettant de loger un poste informatique tout en réservant un espace plus ouvert pour d'éventuels entretiens, espace de réunion, dans lequel nous nous installons pour l'entretien.*

Un « retard » français

Après quelques mots d'introduction sur ma thèse et sur l'enquête de l'Asso qui justifiait le fait que je m'adresse à lui, Pierre place l'enjeu des technologies — spécialement de l'internet à ses yeux — sous le signe d'un « retard » des institutions françaises, notamment vis-à-vis d'établissements comme le Bercklee College of Music, ou la Guildhall School of Music. Lorsque les conservatoires sont équipés en matériel et en logiciel, ils ne jouent trop souvent que le rôle de « gadgets », et ne sont pas vraiment exploités à la mesure des possibilités qu'ils offrent.

Dispositifs techniques et pédagogiques en cours au CRD

Pierre présente l'usage pédagogique des technologies au conservatoire et dans les partenariats mis en œuvre sur le territoire :

- *Classe de MAO, orientée vers les métiers du son et, plus généralement, l'environnement professionnel du musicien. La « classe » est plutôt conçu comme un dispositif accessible aux étudiants et aux enseignants, leur permettant de monter captations audio et vidéo ; l'ensemble est composé de deux ordinateurs Mac (dont un Mac « Pro »), un « Macbook Pro », deux tables de mixage Digidesign, une caméra HD et un ensemble de micros et de câbles. Le dispositif est également exploité en composition, notamment pour l'écriture de musiques à l'image. Les logiciels Finale, Final Cut et ProTools sont installés. Le conservatoire conserve des archives de concerts depuis deux ans.*
- *Une classe CHAM sise au collège voisin, également orientée vers les « métiers de la musique ».*
- *Un partenariat en cours de finalisation entre un IUT, dans le cadre d'une licence professionnelle « Communications Audiovisuelles et Multimédias locales et de proximité » et le conservatoire — le département de « culture et langage musical » et les classes de MAO et de composition, pour « inclure le rapport musique-image dans la formation des réalisateurs ».*
- *Un enregistrement au moins par élève sur l'année, exploité dans le cadre du contrôle continu.*
- *Un projet avancé de site internet, avec une plateforme d'*e-learning*, en cours de préparation avec le service [TICE] de [l'université], contenant au moins des cours, des commentaires de concerts, des captations en ligne ; un ensemble de ressources produites localement.*

Pierre insiste sur le fait que son établissement — et surtout lui-même — est « en pointe » sur les questions de communication médiatisée ; si l'ensemble des établissements de l'agglomération ont déjà préparé leur portail en ligne, seul son conservatoire s'est engagé dans une démarche de productions de contenus à vocation pédagogique.

Pierre : Là je me rends compte qu'avec mes collègues directeurs, on est très… on 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'application 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…

Moi : ah oui, oui… je vois.

Pierre : 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… Alors le projet de la radio, c'est très marrant parce que j'ai une prof de jazz — d'ailleurs je les entends pas, ils devraient être en train de travailler — qui m'a parlé justement d'un projet de radio en ligne, etc. ; donc je dis : écoute, ça tombe bien, moi j'ai une réunion, je vais voir si on peut… je vais essayer de faire… Alors, les idées, elles sont là ; moi, je suis partant, j'ai qu'à desserrer le frein à main, quoi.

Freins institutionnels

Le problème, c'est que par contre au niveau des institutions, et je pense même des politiques ; les politiques ont très peur de l'Internet. Ils verrouillent vachement. Ils ont très peur, parce que là où on pourrait aller très vite pour faire quelque chose, il faut qu'il y ait la communication qui valide, il faut que les contenus soient vérifiés, il faut tout un espèce de dispositif invraisemblable… Alors d'un côté, je peux comprendre parce qu'il s'agit pas de mettre des conneries non plus sur le truc, mais d'un autre côté aussi, on peut être responsable de ce qu'on fait, quoi, je veux dire ; à un moment donné, faut… Par exemple là, le blog qu'on fait avec les élèves en CHAM, contrairement à ce que fait le collège, alors lui il a fait un blog Google machin, tout le monde va dessus, vas-y Toto ; nous on l'a verrouillé, et il n'est pas question que n'importe qui rentre dessus, n'importe quoi etc., c'est logique, on travaille avec des mômes, y a de l'image, y a du son etc., je suis obligé de faire gaffe, c'est normal. Mais, on est capables de le faire tout seuls, on n'a pas besoin d'avoir une institution qui nous dise : attention, pan-pan cul-cul etc…

Moi : Donc là, quand vous publiez un billet, il a besoin d'être validé par la Com' ?

Pierre : Aujourd'hui pour le moment, non, là, y a rien de fait de ce côté-là, le blog, il fonctionne en interne, c'est sur… c'est en réseau interne pour le moment… mais ça permet aux gosses de travailler, etc. etc… Mais donc du coup, la problématique de tous

ces outils-là, elle est liée aussi à ça, c'est à dire tout ce qu'il y a derrière ; je parle pas de la CNIL, etc., un truc tout con par exemple : on a un logiciel, eMuse, qui gère le conservatoire, où on pourrait balancer des tas de mails aux parents, ce serait trois fois plus simple que le courrier, mais rien que ça, le service informatique de l'Agglo nous l'interdit, pour le moment, pour des raisons de CNIL, de machin, de procédures, de protocoles et tout. Donc on perd beaucoup de temps sur tout ça. Quand je disais qu'on est un peu en retard, je me rappelle, quand j'étais encore [au conservatoire municipal], avoir travaillé sur un projet de musique de film ; j'avais fait venir les partitions des États-Unis, rien que le fait d'avoir le mail, et le contrat d'être validé, pour les États-Unis ça leur suffisait, c'était un engagement légal ; il a fallu — moi en France — que je traduise le truc, qu'on fasse un contrat, qu'on fasse machin, que ça valide, etc., on l'a fait, mais ça devenait tout de suite extrêmement lourd. Donc c'est là que je dis qu'on est un peu en retard sur ces choses-là. *[On entend quelques accords de contrebasse dans la salle voisine]* Tiens voilà le jazz qui arrive. Voilà où on en est aujourd'hui : pas mal d'idées, on est prêts à tout, quoi ; en plus, on a un avantage ici, c'est qu'on a les ressources… humaines pour pouvoir le faire, c'est à dire qu'on est… le prof qui s'occupe de la classe de MAO, qui est un… hyper spécialiste de Apple, Mac, machin… il a aucun problème pour faire ça, moi j'ai une visibilité des choses aussi, etc. Donc nous, on essaie… c'est là où on est un en avance par rapport à mes collègues conservatoires de l'[intercommunalité], c'est à dire que nous on a dit : attention, nous on peut… on a les techniciens pour le faire… on est en là aujourd'hui. Nous au CRD, on est un peu freiné… on a déjà une simulation de site avec les concerts en ligne, et tout est déjà fait… mais on se heurte — et là je pense que c'est un problème de mentalité, je pense pas que ce soit que chez nous — on se heurte à tout… : qu'est-ce que l'image ? — les politiques sont très attachés à leur communication externe — donc qu'est-ce qu'on véhicule et qu'est-ce qu'on ne véhicule pas, et puis aussi, les uns et les autres se rendent pas forcément compte de ce que ça représente. Je vais souvent sur des sites de conservatoires et tout, d'une façon générale, je trouve que les sites sont souvent d'une tristesse absolument invraisemblable…

Moi : Quand il y en, d'ailleurs…

Pierre : Quand il y en a. À part celui de Strasbourg, qui est pas mal fait […]. Mais quand je vois Boulogne, qui est une grosse boîte, qui est quand même la Rolls, leur site il est à chier, quoi… c'est vraiment pas beau… y a même pas de musique, y a rien… Effectivement, quand on va sur le site de Bercklee, on visite le campus, on visite le machin, on voit les étudiants qui ont été interviewés, on voit des cours, on peut avoir des cours en ligne, y a tout ça qui est démultiplié : tout ce côté édition aussi, tout ce qui est le net, etc. et l'informatique… tout ce qui est « TICE », appelons-les comme on veut, tout ça, ça pourrait servir aussi à ça. Nous on essaie un peu timidement d'être dans cette démarche-là. Si on avait un peu plus d'autonomie, on pourrait le faire plus facilement ; mais on est soumis à des protocoles, à des chartes graphiques, des contenus,

des… donc ça, ça alourdit énormément le truc. Mais en tout état de cause, moi j'essaie ici qu'on dépasse la démarche de simplement… faire joujou sur Cubase ou sur Finale, quoi. C'est un outil mais c'est… Si on peut le faire ; là, on va travailler avec la classe de composition, donc les élèves en composition vont travailler sur le projet avec l'IUT […].

Moi : Juste pour être clair sur le matériel et sur le logiciel, qu'est-ce que vous utilisez ?

Pierre : Alors on a… je peux vous montrer la salle d'ailleurs, on peut y aller *[Pierre se lève et me conduit à la salle de MAO, au premier étage]*

Moi : *[voyant la feuille de papier qui la baptise « Salle Walter Carlos »]* Salle Walter Carlos, en plus, je n'en avais pas vu souvent en conservatoire…

Pierre : Oui, c'est moi qui ai fait ça… Vous savez qui est Walter Carlos… C'est Rachel…

Moi : Wendy maintenant !

Pierre : N'empêche que moi, quand j'ai découvert Walter Carlos dans les années 70, ça a été une claque, une claque monumentale, quoi…

Moi : Oui, c'est extraordinaire…

Pierre : Bah c'est monstrueux, ce qu'il faisait. *[Pierre me présente ensuite le matériel présent dans cette petite pièce, qui ressemble plus à un studio de montage qu'à une salle de cours.]*

Moi : Vous avez un partenariat avec… Apple, par exemple ?

Pierre : Pas du tout. C'est uniquement sur le budget « investissements » du conservatoire, et on a dû acheter ça chez Univers-sons, je crois ; je suis en train d'essayer de voir chez Thomann maintenant, parce que je trouve qu'ils sont vachement plus compétitifs, et ils ont une offre […]. Alors les Mac, je pense que c'est le service informatique qui les a achetés. Alors il a fallu aussi se bagarrer sur ça, parce que les services informatiques des villes, ils sont PC, il a fallu se bagarrer pour leur faire comprendre qu'on voulait travailler sur Mac. Ça va jusque là…

Moi : Pas pour des raisons de prix ?

Pierre : Non, pour des raisons… la grande panique, c'était : si y a du SAV à faire, ou de l'assistance technique, qui est-ce qui va la faire ? Nous on a un marché avec… Bah j'ai dit : on va la faire, nous l'assistance technique, nous on le démonte, y pas de problème. Alors évidemment ils sont un peu largués parce que nous on est assez à l'aise avec tout ça… Je me suis engagé, j'ai dit : écoute, s'il y a un problème avec tout ça, moi je gère […]. Et si on devait [faire appel à des techniciens], ce sera sur le budget conservatoire. […] Mais je vois mes collègues, ils arrivent pas à avoir cette démarche d'autonomie […]. Je vais rentrer des logiciels, là je pense sur mon budget 2012, je

sais pas si vous connaissez toute la série qui est chez Soundsonline, EastWest… Des sons, ah, c'est extraordinaire ! C'est des échantillonneurs virtuels avec des sons défiant toute concurrence, des choeurs en synthèse vocale… Ils ont un logiciel : Choir, qui est extraordinaire, y a un système qui fait qu'on rentre le texte, et lui par analyse et synthèse vocale, le re-fout sur les notes, par rapport à ce qu'on veut, donc ça donne des résultats absolument monstrueux […]. Donc moi je m'en suis servi aussi ; comme je suis compositeur de musiques de films, bah je me sers aussi de la plateforme de temps en temps ; mon dernier film, quand le réalisateur pouvait venir ici, je lui montrais mon travail directement ici, et c'était très pratique.

Moi : Vous enseignez la composition ici ?

Pierre : Moi j'enseigne pas, je participe, parce que j'ai tellement de choses à faire, je m'occupe souvent de l'orchestre ; c'est un autre prof qui fait la classe de composition, par contre sur l'audiovisuel, c'est moi qui vais intervenir pour les musiques de films. *[Comme nous quittons la salle de MAO pour redescendre dans son bureau, Pierre exprime de nouveau son admiration pour Walter Carlos ; il possède tous ses enregistrements sur disque vinyle. Il me montre ensuite quelques extraits de la base de sons virtuels « Soundsonline » : de nouveau, il insiste sur le fait qu'avec ce genre de médias, on se place bien au-delà du «* gadget *».]*

Budgets

Pierre : En termes de budget, c'est variable… C'est que quand on a monté la plateforme là-haut, en investissement, ça a été […] ; c'est les consoles [Digidesign] qui coûtaient le plus cher. *[Pierre fouille dans un dossier de factures ; il ne remet pas la main sur celle-ci.]* Les Mac, c'est le service informatique qui les a achetés…

Moi : Le service informatique du conservatoire ?

Pierre : De l'agglo. *[Pierre finit par retrouver la facture Digidesign.]* Ah, c'est moins cher que ce que je pensais : c'est mille euros, à peu près. Qu'est-ce que je mets par an, là-dedans ? Je mets entre 2000 et 5000 euros par an, suivant ce qu'on achète. Mais on va pas forcément acheter tous les ans la même chose ; […] le jour effectivement où j'ai besoin d'acheter les deux consoles, bah c'est sûr qu'on va foutre… je vais essayer d'avoir plus… mais bon, par exemple la suite de logiciels là, c'est même pas 1000 euros quoi ; c'est tout à fait faisable, c'est pas des trucs invraisemblables. Après, y a tout ce qui est à côté : y a le parc de micros, machin, etc., par petits bouts. Là je vais acheter des Neumann…

Le « gadget » : faute d'appropriation…

Mon souci là-dedans, c'est de sortir du gadget. […] J'ai souvent l'impression qu'on reste dans le côté « gadget », et qu'on va pas dans l'exploitation, en liaison avec…

d'où l'idée d'appeler ça « métiers de la musique », pas que MAO, d'ailleurs j'aime pas ce terme de MAO, parce que ça veut tout dire et rien dire, « musique assistée par ordinateur », ça fait vachement bien mais… ça veut pas dire grand chose, quoi… Si on fout rien dans l'ordinateur, il va rien faire, l'ordi. Après, c'est : un, identifier les canaux utilisables, et après, comment on l'approvisionne, comment on le nourrit, quoi. Comme pour les Facebook et autre, les machins, les MySpace et autre… Là on va travailler, dans le cadre de la *Nuit des musiciens*, qui a lieu la semaine prochaine, donc y a trois soirs, y a des journées rencontres professionnelles et justement, y a plusieurs ateliers, dont l'utilisation de l'Internet, etc. L'idée c'est de mettre en face de professionnels les étudiants de troisième cycle spécialisé chez nous, qui sont les futurs pros, et justement moi je vais participer à l'atelier « Internet », comme « co-animateur ». J'ai reçu ce matin les questions des élèves, c'est assez marrant, c'est assez rigolo ; c'est des questions que je me pose même plus, moi…

Moi : C'est-à-dire ?

Pierre : [recherche le fichier sur lequel ont été compilées les questions que les étudiants lui ont adressées par courriel] Moi, je fais partie de la génération des gens qui sont nés dans les années 50, hein ; et quand je vois ceux d'aujourd'hui, ça m'amuse, c'est assez rigolo. […] Première question : « Qui peut s'inscrire sur Deezer et quels sont les droits perçus par les auteurs ? ». Déjà ça, moi je vais voir sur Deezer, et je pose directement la question à Deezer… « Comment perçoit-on les droits d'auteurs quand on [est diffusé sur Deezer] ? », « Comment avoir une visibilité sur les différents sites, […] réseaux sociaux ; quel est celui qui est le leader sur le marché ? » C'est marrant, moi je me pose vraiment pas cette question-là. […] Comment créer le *buzz* sur internet ? » […] « La vente de musique par internet peut-elle vraiment remplacer le CD ? » Bah moi, je vais dire oui, parce que je suis allé aux États-Unis cet été, y avait plus une seule boutique de disques… Vous allez à New York, y a plus… y avait un super Virgin Megastore à Time Square : [*sifflement*] Terminé. Y avait de grosses boutiques comme Sam Goodies ou Tower Records : ils existent plus ! Donc ça prouve que le disque, il se vend ailleurs… Je vais assez souvent sur les sites pour voir, et c'est assez rigolo […] : je me rends compte qu'il y a des gens qui ont des super sites, et puis finalement je m'aperçois qu'en termes d'actualités, y a rien de neuf depuis 2008, 2007… Donc il faut qu'il y ait du suivi derrière, il faut qu'il y ait du taf, du contenu, et […] ça rejoint mon idée sur le gadget : tout ça c'est des outils super mais… C'est comme si vous avez une table avec de belles assiettes, si y a rien à bouffer dedans, votre belle vaisselle, elle sert à rien…

Moi : Et là, vous savez que vous pouvez compter sur une équipe qui mettra à jour régulièrement…

Pierre : Pas dans l'état actuel des choses, mais ça fait partie des questions sur lesquelles j'ai attiré l'attention, notamment de l'agglo. J'ai dit : attention, si vous validez l'idée du *e-learning*, non seulement, faut que quelqu'un s'en occupe, mais faut que nous, et là,

je m'adressais à mes collègues directeurs, on ait à donner à bouffer. Ça veut dire que toutes les semaines ou tous les jours, y faut — je sais pas — donner un cours d'analyse — je dis n'importe quoi — une vidéo de tel machin, un commentaire de telle œuvre, mettre en ligne ci, mettre en ligne ça ; ça veut dire… [...] non seulement un webmaster, ça veut dire : faut lui donner à bouffer au webmaster. Et ça, je suis pas certain que ce soit perçu par tout le monde. C'est-à-dire qu'il y a tout le côté : « ouais, c'est super l'image, l'écran », mais… Je vous dis : comme tous les copains, je vais sur Facebook, mais j'y passe pas ma vie, je suis sidéré de voir que des copains passent je sais pas combien de temps sur Facebook par jour, simplement pour dire : j'ai vu telle photo, j'ai vu tel machin, tel truc… Personnellement, je suis pas certain que ce soit si intéressant que ça. [...] Les contenus des sites m'intéressent aussi beaucoup ; on s'aperçoit souvent que les sites, c'est souvent qu'une liste de choses, un catalogue de choses…

Moi : Des listes d'enseignants…

Pierre : Liste d'enseignants, le trombinoscope, le machin, bon très bien, mais alors ? Qu'est-ce qui fait que je vais plutôt aller dans cette école-là que dans cette école-là ? Généralement, les sites anglo-saxons sont mieux foutus. Bon je pense à Bercklee, mais je regardais aussi le LIPA, le Liverpool Institute for Performing Arts, où même le Royal Academy [ou encore le département de musique de l'université 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 [...]. Là aussi, je crois qu'il y a un boulot à faire ; tout le côté recherche, tout le côté mise à disposition d'outils, etc. Par exemple on pourrait imaginer — j'en suis pas encore à ce stade-là — les élèves ici, en culture musicale, ils ont un mémoire à faire ; on pourrait très bien imaginer de mettre les mémoires en ligne, en consultation.

Une « infrastructure » inadaptée

Moi : Justement, dans le cadre des enseignements de culture musicale, est-ce que vous avez un usage qui est déjà très avancé des…

Pierre : Alors, c'est pas systématiquement intégré, pour plusieurs raisons. D'abord pour des raisons de locaux, parce que… l'infrastructure que j'ai est pas du tout adaptée à ce type de truc, c'est très difficile, je peux pas foutre quinze gosses dans la salle de MAO ; ça c'est un problème purement géographique et con. Et deuxièmement, on est en pleine refonte du processus, du contenu de la formation musicale, mais là encore, faut aussi déverrouiller des choses, y a beaucoup de verrous psychologiques hein, chez les enseignants. Moi je me rappellerai toujours justement au [conservatoire municipal], on avait commencé sur ça, et j'avais essayé de proposer une formation pour les enseignants, pour leur dire : voilà, y a cet outil à disposition, ce serait peut-être bien que vous l'utilisiez.

Par exemple, je disais aux profs : au lieu d'acheter des méthodes avec des CD, pourquoi vous les faites pas vous, les CD ? On en n'est pas encore là, justement, on reste trop dans le… on va acheter la méthode avec le CD, on va acheter la méthode avec les playbacks, mais on va pas avoir l'idée de faire… On a tout, on peut faire tout : les playbacks, on peut les faire nous, ce qui permettrait d'enregistrer les élèves, d'enregistrer les profs, de faire tout un truc beaucoup plus concret. Ça, on est pas encore dans cette démarche-là, c'est assez rigolo ; moi, j'aimerais beaucoup qu'on y arrive. Donc quand on avait formé les profs, c'était rigolo parce que je m'étais pas rendu compte à quel point il pouvait y avoir des verrous, jusqu'au moment où j'ai eu une prof qui savait même pas bouger la souris. Et là, c'est moi qui me suis retrouvé con pour le coup, parce que j'ai… j'avais absolument pas imaginé ça. […] Alors nous, l'agglo elle fait quand même pas mal de choses, parce qu'ils ont fait des formations à Finale, […] j'ai des profs qui vont prendre des cours sur Excel, mais ça y va lentement.

Moi : Donc là, vous avez des formations bureautique qui sont financées par l'agglo ?

Pierre : C'est l'agglo, oui. […] Y en a qui vont même aller prendre des cours d'anglais, je crois, parce qu'on a beaucoup d'élèves étrangers. […]
C'est pas tellement un problème de moyens, je crois que c'est vraiment un problème de structures : c'est sûr qu'un conservatoire où chaque prof pourrait avoir une salle de cours avec un coin bureau, un ordi à lui, une connexion internet, ce serait beaucoup plus facile pour pouvoir intégrer tous ces systèmes-là. Là on reste encore dans des systèmes un peu cloisonnés, et ici, pas par ma volonté, mais parce que l'infrastructure elle est ce qu'elle est, et je peux pas aller plus loin malheureusement. […] Je suis dans une structure qui est absolument pas adaptée à ça aujourd'hui, ni à l'enseignement artistique d'une façon générale aujourd'hui. J'ai des petits studios là-haut, c'est des petites classes ; les salles de FM que j'ai, elles sont petites donc je peux pas accueillir plus de 12 élèves, je vais pas investir non plus en foutant des tas d'écrans plats partout, alors qu'on est en train de — peut-être — réfléchir à une extension des locaux, etc. Mais même en termes de fonctionnement : aujourd'hui, les conservatoires, c'est quoi ? C'est une salle de cours. Moi […] j'en discute beaucoup avec les profs ici, ils aimeraient tous avoir leur bureau, leur coin bureau, avec leur bibliothèque, leur partothèque, […] c'est-à-dire un peu comme à la fac, et puis le cours qui pourrait se passer… Moi je verrais bien une salle de cours, avec mettons, un piano, et puis voilà, y aurait un bureau […], je peux faire mes recherches…

Entre les « discours » et l'action, un fossé

Maintenant, je suis pas certain que même si on mettait à disposition ces moyens-là, y aurait forcément la volonté derrière. Je me rends compte quand je travaille avec les profs sur les projets, c'est pas évident du tout. Il y a un gros problème, je pense que c'est dans la mentalité française, entre le discours — faut faire des projets, faut être interdisci-

plinaire, faut être transversal, tout ce qu'on veut — et on s'aperçoit qu'en 2012, c'est toujours aussi cloisonné [...], que dès qu'il faut passer à l'acte, là y a plus personne. On parlait de la formation musicale, y a deux ans maintenant : grosse réunion avec tous les profs de formation musicale, « ah, pourquoi on changerait pas de système, pourquoi on irait pas sur autre chose... » Je dis OK, très bien, vous avez carte blanche, je vous propose pour l'année prochaine de refondre complètement le contenu de la formation musicale ; vous m'amenez le projet. Eh ben y m'ont rien amené.

Moi : Et les pistes que vous aviez, vous ?

Pierre : Moi les pistes que j'ai, c'est qu'il faut arrêter d'emmerder les mômes avec 12 ans avec ça ; j'estime qu'un cours de FM bien fait, normalement en quatre-cinq ans, l'oreille devrait être formée, c'est bon. Mais ça nécessite de travailler autrement : on pourrait travailler par programme, on pourrait travailler, plutôt que par cours hebdomadaire, quand je vois les profs qui pendant une heure et demi ou deux heures font la dictée, la lecture de notes, le machin, etc., c'est complètement obsolète et inefficace... Par contre faire travailler l'oreille, la reconnaissance de timbres, faire du commentaire d'écoute, faire du relevé comme les musiciens de jazz le font, etc... Mais ça nécessiterait de changer un peu le dispositif. Imaginer qu'ils aient pas forcément le même prof tout le temps. Donc ça veut dire réfléchir à une logistique de temps, ça veut dire aussi une disponibilité pas qu'intellectuelle, mais aussi une disponibilité physique des profs, accepter de se dire : tiens pendant le premier trimestre, je donne mes cours le mardi et puis le deuxième, je viendrai le jeudi et le vendredi ; si y a pas ces mobilités-là, on peut pas avancer. À partir du moment où on reste sur un système scolaire, avec le cours hebdomadaire, ça limite forcément le champ des possibilités. Alors quand j'étais au [conservatoire municipal], on avait réussi à faire — mais ça c'était parce qu'il y avait un noyau de profs qui avait joué le jeu — beaucoup de choses parce qu'il y avait un noyau de profs qui avaient accepté de concentrer ses cours sur les deux mêmes jours, aux mêmes horaires, et s'étaient mis d'accord pour libérer toutes leurs [au] même créneau horaire ; ce qui fait que sur ce même créneau horaire, on avait pu commencer à [changer d'enseignants]. [...] Un cas marrant : hier, j'avais conseil pédagogique ; on est en train d'essayer de mettre en place pour les troisième cycle spécialisé des « studios-classes », c'est-à-dire l'idée de présenter publiquement — enfin publiquement : entre eux — un peu comme à l'Actor's Studio, c'est-à-dire on prend la classe, on joue devant les copains, on fait l'autoanalyse et l'autocritique devant tout le monde ; c'est formateur. Eh ben c'était très rigolo, déjà y avait certaines réticences, du genre : « ah ouais mais on va peut-être obligés de supprimer la première session parce que ils sont pas prêts ». J'ai dit non, c'est un objectif et on y va. Au [fur] et à mesure de la discussion, y a un enseignant qui a dit : « Ça c'est vrai, ce que tu dis, tu as raison, mais ça, ça se fait beaucoup dans les pays anglo-saxons... » [...] J'ai dit : « bah oui mais si ça se fait, on peut le faire aussi, nous ; on peut changer les mentalités, on peut changer les façons de faire ». C'est vraiment ce qui me frappe le plus depuis que je suis dans ce métier : c'est le gros fossé qu'il y a entre les belles pa-

roles, les beaux discours, la pluridisciplinarité, la transversalité... Quand j'ai passé mon CA de directeur, ils m'ont interrogé sur ça, et j'ai joué mon va-tout, parce que de toute façon, maintenant c'est quitte ou double... Et j'ai dit au jury : écoutez, ça fait vingt ans que j'entends parler de pluridisciplinarité et de transversalité et de machin, vingt ans que je vois pas les choses bouger. Donc à un moment donné, y a un problème. Et là je me dit : ou je me fous le jury à dos, ou j'arrive... finalement, ça s'est bien passé. Donc j'ai dit [...] ce que je vous dit : ça ne peut marcher que si on déverrouille ça. [...] Il est là le problème. Aujourd'hui, il y a une grosse réforme sur l'enseignement artistique et l'enseignement supérieur, quand je vois les débats qui se mettent en route, quand je vois les mails qui circulent sur ça, c'est toujours les mêmes trucs, ça fait trente ans que j'entends les mêmes choses, avec les mêmes questions : quel enseignement artistique, pour quel ci, pour quel ça ? Mais je dis on le sait, ce qu'il faut aujourd'hui ; par contre, y a aucune étude de marché sérieuse de faite, par exemple.

Moi : Sur ?

Pierre : Sur le marché du travail, en artistique, y a aucune étude qui est faite. [...] Combien y a de places de chef d'orchestre qui vont se libérer ? Combien y a de places de violoniste [de profs, d'enseignement] qui vont se libérer ? Quel est le marché du travail pour les régisseurs plateaux ? Qu'est-ce qu'il y a en potentiel d'emploi en directeur artistique, etc. ? [...] J'élargis le débat parce que je pense que c'est lié à ça : se servir de l'informatique, mais si on change pas de façon de travailler, ça sert à rien. C'est comme les gens [...] qui achetaient des ordis, c'était pour faire du traitement de texte. Je disais : t'as pas besoin d'un ordi pour faire du traitement de texte ; t'achètes une machine à écrire moderne et puis tu fais du traitement de texte. C'est-à-dire qu'on sous-exploite complètement l'outil ; et puis faut l'alimenter [...]. Tous les logiciels : Cubase, ProTools ; c'est super mais si t'as rien à enregistrer, ProTools y sert à rien. [...]

Figures d'enseignant : le bricoleur et la « polyvalence »

Moi j'ai tripoté des bandes magnétiques, j'ai dû commencer à trois ans, à tripoter des 6,25 mm et à quinze ans les foutais à l'envers, je les découpais et je m'amusais, etc. Ce qui est très rigolo — on a eu la même réflexion avec le prof de MAO — c'est qu'en fait nous, on a été élevés à l'analogique, mais on s'aperçoit que tous les logiciels reprennent tout ce qui est analogique. c'est-à-dire qu'à partir du moment où on sait se servir d'une 6,25, c'est exactement la même logique. Le prof [de MAO me disait] que quand il expliquait que ProTools, c'était comme si la tête de lecture était coupée en plusieurs machins, les élèves ils l'intègrent pas ça. D'ailleurs j'avais presque envie de remonter un studio d'analogique là-haut, pour qu'ils pataugent sur des bandes magnétiques, je sais même pas si ça se fait encore [...]. Tripoter de l'analogique, je trouve que ça leur ferait du bien [...]. J'ai baigné dans les bandes magnétiques, j'ai baigné dans la musique concrète, j'ai baigné dans Pierre Schaeffer, etc. Effectivement, le passage à l'ordi de ces

machines, moi ça me pose pas de problème. C'est que la suite logique des choses ; sauf qu'au lieu d'avoir un rack comme ça avec quinze mille machins et puis plug-és partout, on le fait sur la bécane. [...]

Lorsque je l'interroge sur le rôle du conseil pédagogique, Pierre revient sur sa première initiative au CRD : repérer les « compétences ».
Pierre : Je suis aussi quelqu'un qui a toujours milité pour la polyvalence, ce qui est pas forcément bien vu en France. 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. J'ai heureusement la chance d'avoir certains profs polyvalents ici. [*Pierre cite l'exemple du prof de MAO, qui enseignait au départ le piano, et à qui il a proposé de prendre en charge ce nouvel enseignement].* Donc je pense qu'on ne pourra avancer que par... petites stratégies cellulaires, j'ai envie de dire, avec les gens qui sont polyvalents et qui sont prêts à jouer le jeu.

Moi : Du coup, c'est quelque chose que vous prenez en compte quand vous faites une fiche de poste ?

Pierre : Bien sûr, et du coup quand j'ai recruté, [...] j'ai effectivement... Par exemple, la classe de culture musicale : j'ai volontairement insisté sur le fait que je voulais pas que ça soit le « Département de formation musicale », mais c'est un département « Culture et langage musical » [...] parce que j'estime que ce qu'on apprend, c'est ça, et on fait pas de la « formation musicale », on apprend des langages, on apprend des cultures. Quand on fait de l'informatique, on apprend des langages, quand on fait du langage machine, on apprend des langages [...]. Si on fait comprendre qu'on travaille sur des langages, on pourra un peu bouger les lignes ; si on est simplement dans une approche disciplinaire, on fera pas bouger les lignes. Donc je m'appuie sur ça, et effectivement, quand je recrute quelqu'un... par exemple quand j'ai recruté le coordinateur du département culture, j'ai insisté sur le fait que — on sait bien, en effet, qu'il faut qu'il ait une bonne oreille, qu'il soit diplômé, qu'il ait une culture musicale, ça me paraît logique, si à ce poste-là il est pas capable de faire ça, c'est pas la peine — mais si en plus, il peut m'apporter quelque chose en ethnomusicologie, en organologie, en prise de son, je suis preneur. Et donc toutes mes fiches de poste sont un peu comme ça. Là j'ai par exemple une prof de violon [...] ; j'ai eu de très beaux candidats, des super trucs, mais je l'ai prise elle, parce qu'elle avait une formation et anglaise et française et parce qu'elle venait de la Guildhall School de Londres [...]. D'ailleurs avec elle, on met en place des modules pédagogiques, des modules de préparation à l'orchestre... J'aimerais mettre

en place un truc pour les troisième cycle : en Angleterre, à la Guildhall, les élèves en troisième cycle ont l'obligation dans leur cursus de s'organiser trois concerts. Quand je dis « s'organiser », ça veut dire trouver le théâtre, trouver le lieu, faire les contrats… c'est-à-dire avoir toute la logique qui fait que voilà il suffit pas de dire : « j'ai mon diplôme » ; non tu dis : « comment j'ai fait pour… ». […]
Qu'est-ce qui est intéressant dans l'outil informatique ? C'est justement la polyvalence qu'on peut gérer. […] Je peux passer de l'image au son, au discours, à l'enregistrement, et donc j'utilise tous ces outils-là, et donc c'est utile. Maintenant, si j'utilise ça pour envoyer 25 000 mails […]. *[Pierre peste alors contre les gens qui ne confirment pas qu'ils ont bien noté l'information transmise par mail, mais aussi contre les enseignants qui utilisent les outils de communication en mélangeant les échanges personnels et professionnels : ils peuvent alors* « casser une hiérarchie et perdre en autorité »*, en envoyant des textos aux élèves, etc.]* Donc tout ce qui est informatique peut avoir des côtés pervers aussi, et des côtés dénaturants. D'où l'intérêt de savoir vraiment à quoi ça sert… En fait, je crois qu'il faut surtout… faut vraiment se dire : « À quoi ça sert ? Pourquoi je mets ça en place ? ».

L'appropriation de l'outil ou le dépassement du « côté gadget »

Moi : Juste… je reviens un petit peu sur les logiciels. Si vous êtes plutôt intéressés par tout ce qui est très polyvalent ou tout ce qui est le plus possible à l'activité professionnelle, j'imagine que tout ce qui est exerciseur, logiciel de FMAO de type Crescendo, etc, c'est pas trop…

Pierre : Ça je l'utilise pas trop, mais par contre, moi, là où je trouve que ce serait intéressant, c'est plus sur la forme justement du *e-learning*, c'est-à-dire que les profs eux-mêmes alimentent leur propre outil de formation. Là, je pense que ça peut être intéressant. Avoir le truc, l'application *Ear-training* machin, bon, ça va mais ça n'implique pas assez… Ce que je trouve qui est important — je m'en suis rendu compte avec mon beau-fils, enfin le fils de mon épouse, qui est effectivement… de la génération actuelle, donc très branché vidéo, jeux vidéos, même si on a mis un peu le holà parce que ça commençait à faire beaucoup — et je me suis rendu compte d'un truc terrible, et j'ai eu de grandes discussions avec lui, en lui disant que finalement […] — c'est là où finalement je pense qu'il y a un effet pervers sur tous ces trucs-là — souvent, ces dispositifs, par exemple la FM par ordi… le cours comme ça, la FMAO, etc, etc., ça vous met pas en terme d'acteur, vous êtes pas acteur du truc, vous êtes passif… Alors y a un exercice, je réponds… ah, j'ai une faute… Mais c'est pas la même chose que de se remettre en cause et de recommencer et d'être acteur du truc, c'est pour que je trouve que ce qui serait intéressant dans le *e-learning*, c'est qu'on puisse enclencher cette dynamique — alors ça, c'est très utopique [comme] vision — mais voilà : on peut très bien imaginer un cours de FM par exemple, par *e-learning*, mais avec échange, « investis-toi,

propose ! » et je pense que là, c'est intéressant. Mais si on reste dans le face-à-face simplement : « bon, je mets mon exercice un, et puis… », j'ai peur qu'on reste dans le côté « gadget ».
Quand j'étais au [conservatoire municipal], on avait essayé un peu ça, j'avais regardé les logiciels, je sais plus ce que c'était, c'était pas Crescendo, c'était… Solfégis. Bon, c'est bien fait, c'est bien foutu, mais je me suis dit : y a pas de… d'engagement. Le problème, la problématique — alors là on rentre peut-être dans d'autres soucis, je sais pas si vous avez lu, y a un bouquin qui vient de sortir sur la mémoire, et une petite polémique sur le fait que d'être tout le temps branché sur internet, on développe sa mémoire à court terme, mais du coup la mémoire profonde commence à morfler sérieusement, et je suis pas loin de le penser. Justement, la problématique c'est que quand on n'est pas acteur dans le système, je suis pas certain qu'on obtienne beaucoup de bénéfices. Ça peut servir d'entraînement, ça peut servir de mise à jour, ça peut servir de rafraîchissement de… mais c'est pas la même chose que d'apprendre quelque chose. Évidemment je peux faire un exercice de contrepoint, mais « ah t'as fait une faute là, bing bing c'est en rouge, ça clignote, t'as mis des quintes parallèles ou des quartes parallèles, t'as pas le droit, etc. » Mais est-ce que pour autant je vais entendre… Même exemple : 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 : wah, 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.
Donc je pense que ça peut être intéressant tous ces outils-là, je suis à fond la caisse pour, mais y faut en même temps veiller à ce que profs ou élèves soient acteurs. Je crois que là, y a un travail à faire.

« Toute pédagogie est active »

Moi : Est-ce qu'auparavant, vous vous intéressiez autant aux pédagogies actives, qui avaient peut-être un peu la même ambition, de rendre un peu les élèves…

Pierre : Je sais pas quoi répondre à ça, parce que pour moi toute pédagogie doit être active, donc… c'est comme l'histoire de l'orchestre. Moi j'ai toujours milité pour que les élèves fassent de la pratique d'ensemble et pour qu'ils trouvent à jouer de l'orchestre le plus rapidement possible. Il y a un truc qui m'a toujours gêné dans l'enseignement artistique, c'est un peu ce que j'appelle « les ayatollahs de la musique » qui obligent… « Travaille, travaille tes gammes, un jour peut-être, tu feras de l'orchestre… ». Mais c'est dans l'autre sens qu'il faut voir les choses : « je joue ; merde j'y arrive pas parce que j'ai pas de technique, donc je me crée ma technique ».

Moi, je rêve d'un conservatoire qui parte de la scène, c'est-à-dire que l'objectif, c'est la performance sur scène, et « qu'est-ce que je fais pour y être prêt ? » Donc je veux monter ça, je suis pas prêt, donc je me donne les moyens pour… C'est dans ce sens-là que je vois… C'est pour ça que pour moi toute pédagogie doit être active, c'est-à-dire que j'ai jamais moi, en tant qu'élève — peut-être que j'ai eu tort — travaillé des gammes ou des arpèges avant de travailler un morceau, j'ai jamais fait ça de ma vie… […] Moi, j'ai toujours défendu cette vision-là des choses. De même que l'orchestre : je me suis engueulé avec un prof de violon ici, qui est plus là, c'est pour ça que je peux en parler, qui me reprochait — on a un orchestre qui a entre deux et trois programmes dans l'année, c'est quand même pas mal de boulot pour les élèves — qu'il y avait trop de partitions à l'orchestre et que du coup, il serait pas prêt pour l'examen de violon. Mais je dis : « Et alors, il est où le problème ? Qu'est-ce qui est important pour toi ? Que ton violoniste sache jouer ton morceau d'examen, ou que ton violoniste soit capable, le jour où il y a un concours d'orchestre, de pouvoir déchiffrer comme une bête, et de remporter le job ? […] » Et on a eu une grosse discussion sur ça… Moi, je reste persuadé que l'examen pour l'examen ne sert pas à grand chose. Par contre, le truc intégré dans une formation globale, oui, ça j'y crois… Oui effectivement pour ton répertoire, t'as intérêt à connaître les sonates de Mozart, très bien. Mais y faut aussi que tu sois capable… Je suis arrivé ici, il y avait pas d'orchestre, les élèves en troisième cycle, ils jouaient tous comme des bêtes, mais ils étaient infoutus de déchiffrer, par exemple. Je dis : « Mais le jour où vous allez faire de la musique de chambre, professionnellement, vous allez mettre quinze jours à déchiffrer ? Les mecs, y ouvrent et ça joue, hein ! » Donc premier concert — je me rappelle, c'était Mozart —, ils étaient affolés, ils disaient : « on va jamais arriver à jouer tout seuls ! », je dis : « si, vous allez y arriver, parce que je vais vous apprendre comment on fait. Je suis pas violoniste, je suis pas flûtiste […], par contre je peux vous apprendre à analyser une partition, je peux vous apprendre à déchiffrer une partition… ».
Donc pour moi, la pédagogie, elle est forcément active ; pour moi, c'est impossible autrement…

Moi : Donc elle est à la fois active et collective le plus tôt possible ?

Pierre : Oui, je reste persuadé que plus on met les gens… C'est comme apprendre à nager : y a deux façons d'apprendre à nager ; comme au XIXe siècle où on vous faisait apprendre les mouvements de la brasse sur un tabouret, et un jour, si vous savez bien faire les mouvements de la brasse sur le tabouret, on vous mettra dans l'eau et là vous allez, vous allez savoir nager… Et puis y a l'autre solution : on prend le bébé et on le fout dans l'eau, et puis on s'aperçoit qu'il coule pas et qu'il se démerde tout seul, il faut être à côté, etc. Moi, je suis plutôt pour cette méthode-là que la « méthode tabouret ». […] C'est comme l'improvisation en jazz, ou d'une façon générale. Ça me fait rigoler quand on me dit des fois, ou quand je discute avec des gens du ministère : « Est-ce que vous faites de l'improvisation ? » Mais on en fait tout le temps de l'improvisation […],

quand t'es prof, t'es obligé d'improviser, quand l'élève en face réagit, quand on attend sa réaction, on est obligé d'improviser. Jean-Sébastien Bach, c'est ce qu'il faisait : il avait quelques élèves : « ça marche pas, attends : je t'écris un exercice ! » C'est ça, et ça, on l'a oublié. Alors c'est mon vieux dada aussi : on est encore dans un vieux… on a encore du mal à se débarrasser de l'héritage du XIXe siècle. On est encore dans une vision très… disciplinaire, scolaire… Je prends toujours cet exemple, je pose toujours la question de savoir pourquoi on dit la « musique classique », pourquoi on dit la « peinture classique », pourquoi on dit la « littérature classique »… Tout le monde me dit : « C'est parce que c'est une époque ». Non, c'est […] parce qu'au XIXe siècle, y a des barbus derrière des tables qui décidaient de ce qu'on devait apprendre en classe, ou de ce qu'on apprenait pas en classe ; et ce qu'on apprenait en classe devenait « classique », puisqu'on avait le droit de l'apprendre en classe. […] Pour moi, ça éclaire tout, tout de suite ça, immédiatement. Si moi j'ai envie de mettre dans une classe un cours de rap, eh ben le rap sera classique, parce qu'il est en classe. Alors après, ça peut ouvrir à tous les débats, mais je crois qu'on a du mal à se débarrasser… à se départir de ça. Y compris à la fac, je sais pas comment c'est à la fac maintenant *[coup d'œil interrogatif]*, mais j'ai aussi traîné mes fesses sur les bancs des amphis, à Orsay et à la Sorbonne, et j'ai trouvé que c'était chiant, quoi ; j'ai trouvé que ça manquait de concret, de mise à l'épreuve [du] concret. Alors l'université s'est un peu rendue compte, il y a quoi, dix-quinze ans, qu'il fallait peut-être se rapprocher de l'industrie ou du monde industriel — de l'entreprise — pour peut-être réfléchir à… Alors l'enseignement artistique, il en est pas là… J'en parlais avec mon collègue du [CRR Luigi Nono], qui vient d'être nommé, […] je disais : « Qu'est-ce qu'on fait d'artistique dans nos structures aujourd'hui ? On est établissement d'enseignement artistique. Qu'est-ce qu'on fait d'artistique, à partir du moment où neuf conservatoires sur dix sont plus des distributeurs de cours particuliers qu'autre chose, avec le concert de fin d'année… » En gros, on en est souvent là… C'est très difficile d'être dans la production, dans la diffusion ; c'est ce qu'on essaie de faire ici, avec les moyens du bord. Et donc pour moi, tout ça, c'est lié ; que ce soit informatique ou pas informatique…

Moi : Oui oui, de toute façon je comptais bien élargir…

Pierre : C'est pas simplement le cours sur Cubase, ça veut rien dire. Qu'est-ce qu'on en fait, qu'est-ce qu'on va faire avec…

Moi : Sur la communauté d'agglo, vous êtes un peu isolé, de ce point de vue-là ?

Pierre : Je dirais pas qu'on est isolé. Y a [le CRC Frank Zappa] qui fait pas de musiques actuelles, c'est pas qu'on est isolé, c'est plutôt dans la déontologie de la chose, dans la philosophie de la chose qu'on est un peu à part ; moi je plaide, je milite pour du concret ; je milite pour quelque chose de concret. Après, s'il faut passer un examen pour évaluer un certain nombre de compétences, c'est autre chose, mais aujourd'hui, ce qui est important c'est quoi ? Savoir jouer, savoir enregistrer, savoir monter, savoir

écouter… Pourquoi je veux que vous soyez enregistrés ? Pour que vous écoutiez, quand vous jouez tout seul dans votre coin, vous vous écoutez pas. […] Faire le lien avec l'image, pourquoi ? Parce qu'on vit dans un… Et puis aussi, élargir aussi les métiers de la musique : les conservatoires, d'une façon générale — je mets volontairement le côté « loisir » en plus, parce qu'on a aussi ça gérer : je veux dire on fout les gosses le mercredi, comme ça ils sont au « loisir », etc., c'est un autre problème — j'apprends à jouer d'un instrument ; mais pour quoi faire ? Parce que ça fait bien socialement, parce qu'il faut faire comme papa, ou parce que maman a pas pu ? Parce que tu veux jouer avec d'autres ? Parce que que tu envisages de… Et finalement on s'aperçoit qu'on se pose jamais cette question-là. Quand on a mis en place les classes CHAM, je suis intervenu un peu au collège et je me suis amusé à lister tous les métiers de la musique, mais c'est énorme, ce qu'il y a ! Y a interprète, y a directeur artistique, y a producteur culturel, ingénieur du son, directeur artistique, régisseur son… J'avais toute la liste : c'est fou ! Et je me rendais que nous, on présentait qu'un petit bout de ça, dans les « établissements d'enseignement artistique ». Je crois qu'on a encore beaucoup de boulot…

Moi : Je suis un peu surpris que ça n'intéresse pas particulièrement les politiques…

Pierre : Les politiques, ils sont intéressés d'une façon… Je suis en train d'appuyer sur ça, d'ailleurs : le vice-président de l'agglo chargé de la culture, il est aussi chargé des nouvelles technologies. Ça veut tout dire et rien dire…

Moi : Oui mais sur le territoire, c'est quand même [significatif]…

Pierre : Oui, y a eu un projet de film en 3D qui a été fait l'année dernière avec [le cirque numérique], j'ai tout de suite milité pour qu'on soit dans la boucle, pour qu'on travaille sur la bande son avec eux, etc. Mais y a des tas de choses qu'on pourrait faire […] : j'aimerais monter, par exemple pour une fête de la musique, on pourrait très bien imaginer une fête de la musique sur les sept villes avec sept plateaux, tous reliés par internet en direct, jouer la même chose […] et puis mixer pour que tout le monde entende tout, ça pourrait être sympa à faire. Y a aussi sur l'agglo, le [Centre d'art numérique]. On a essayé de travailler avec eux : c'est très rigolo aussi, moi j'ai tout de suite été les voir, je les connais bien. Ils sont très branchés image et tout, ils ont rien sur le son, rien du tout, et je dois avouer que les deux ou trois fois où on a essayé de travailler avec eux, c'était galère ; parce qu'on se rend compte… Il y a un problème en France qui me gêne — c'est mon parcours perso qui me fait dire ça, parce que j'ai quand même pas mal vécu à l'étranger —, le problème français, c'est qu'il y a un souci… j'ai toujours l'impression d'être avec des gens qui sont sur un tas de sable et « touche pas à mon tas de sable ! » Alors que… le [Centre d'art numérique], j'ai immédiatement été les voir en disant : « Qu'est-ce qu'on peut faire ensemble ? Vous êtes très branchés sur tout ce qui est créa multimédia, etc., nous on est plus branchés sur le son, qu'est-ce qu'on peut faire ? on a réussi à faire une fois un événement avec la classe de composition et une vidéaste et tout, mais je dois avouer que le résultat était pas… pas très fameux. Mais c'est tout, et si

moi je vais pas les chercher, eux y vont pas venir nous chercher ; c'est-à-dire qu'ils vont pas faire la démarche de dire : « Tiens Pierre, est-ce qu'on pourrait envisager de… ». Le projet avec l'IUT, c'est moi qui ai été les chercher, c'est pas eux qui sont venus nous voir. Par contre, ils sont ravis, le directeur de l'IUT, il est hyper content qu'on lui amène ce projet-là sur les… […] Ça prouve bien qu'y a des clivages — je sais même pas si c'est des clivages, c'est des barrières…

Moi : En plus, les conservatoires sont probablement assez mal identifiés…

Pierre : Alors là, y a un gros problème ; c'est de notre faute : c'est pour ça que j'insiste sur l'histoire du site, et moi j'aimerais qu'on ait un site un peu « punchy », etc., 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 je vois les prestations qu'on monte… *[Pierre se lève et rejoint son bureau pour me faire écouter un « machin », un passage de Steve Reich, avec ensemble instrumental et sampleurs]* 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 […], on ferait une autre image des conservatoires ! Ils pourraient sillonner la France avec des tas de productions ! […] Moi j'aimerais bien qu'on mette en ligne les concerts ! Et pourquoi pas imaginer du direct : France Musique en direct de machin, etc. Mais évidemment, faudrait qu'il y ait un mec qui ait un peu de couilles au cul pour oser le faire… parce que les conservatoires, ça fait tout de suite : « Ah non, c'est des élèves ! » Moi j'ai encore des profs — ça, ça me fout en rogne — qui quand ils participent à des concerts, disent : « Ah ouais mais c'était un orchestre d'élèves… » ; moi, j'ai envie de leur foutre deux claques à ces gens-là. Pourquoi aux États-unis ça marche autrement, pourquoi en Angleterre ça marche ? Pourquoi y a des disques qui sortent avec l'orchestre Machin, l'orchestre Tartempion ? Moi, à Carnegie Hall, j'ai vu un orchestre de jeunes ! Plein, Carnegie Hall plein à craquer : les gens viennent écouter un orchestre, la moyenne d'âge, c'était quinze ans ! […] Pourquoi eux sont capables de le faire et pourquoi pas nous ? Parce qu'il y a cette espèce de distinction : côté école, tant qu'on reste à l'école, c'est pas présentable, etc. […]
Justement, tout ce qui est nouvelles… informatique et autre, pourrait nous servir. C'est pour ça que nous, on enregistre tous nos concerts […]. On a tout enregistré depuis 2006, 2007. […] Par exemple, j'ai beaucoup d'élèves qui viennent de l'étranger ; j'imagine le mec qui est à Taïwan — j'ai beaucoup d'Asiatiques — ou à Séoul, y veut venir

travailler [au CRD], qu'est-ce qu'il va faire ? Il va taper « CRD, conservatoire » et puis il va essayer de voir ! C'est sûr que s'il voit un truc chiant, ça va le gonfler. S'il voit un machin avec « concerts », « *e-learning* », tiens « enregistrements », etc., il va se dire : « Tiens, il se passe quelque chose là. » C'est logique…

Moi : Est-ce que vous voudriez bien revenir un petit peu sur votre parcours, comment est-ce que vous avez été formé à la composition, …

Pierre : Moi je suis autodidacte en composition. Je suis guitariste à la base, guitariste classique de formation, j'ai commencé tôt, […] j'avais sept ans, […] à une époque où la guitare était même pas dans les conservatoires. Il faut pas oublier que la guitare est rentrée dans les conservatoires en 1969, avant c'était pas un instrument sérieux. Moi, j'ai fait partie de cette génération-là. Donc j'avais fait de la guitare classique ; très vite, comme je suis éclectique de nature, j'avais parallèlement à mes études de guitare classique, des groupes rocks ou des choses comme ça quand j'étais au lycée, et après je suis passé pas mal en musique brésilienne ; j'ai fait beaucoup de bossa nova […], et puis… J'ai été un touche-à-tout tout le temps, donc ma formation : j'ai fait l'École Normale de musique, j'étais en Maths-Physiques après mon bac, j'ai… fait un petit passage en musicologie à la Sorbonne, je suis très vite parti parce que ça me cassait les pieds, et puis voilà… Et puis j'ai fait des cours d'harmonie avec Jeanine Rueff et puis, au niveau de la composition, je suis plutôt assez autodidacte, au niveau de l'écriture ; autodidacte parce que j'avais tellement besoin de cultiver cet éclectisme qu'il n'y avais que par l'autodidaxie que je pouvais y arriver, en fait. Donc j'ai apprécié d'apprendre l'harmonie, j'ai apprécié de faire du contrepoint, ça m'a aidé vachement, mais le jazz, j'ai été le chercher tout seul, les musiques du monde [aussi], le rock [aussi] ; c'est pour ça que je me suis plus senti à l'aise du côté des musiques de film, parce que justement, on est obligé de côtoyer à peu près tous les genres… Donc de ce côté-là, je suis assez autodidacte ; et puis après, j'ai passé les concours de la fonction publique territoriale, de prof, de directeur et autre, etc., et puis bon, le CA de directeur.

Moi : Vous avez été prof de guitare ?

Pierre : J'étais prof de guitare pendant 23 ans et puis après je suis passé un peu de l'autre côté ; j'ai fait pas mal de concerts, j'ai été obligé d'arrêter les concerts à une époque parce que je me suis bousillé une main, donc j'étais plus performant pour ça ; ça a été un moment assez douloureux d'ailleurs, mais heureusement, je m'en suis sorti grâce à mon éclectisme, c'est-à-dire que si j'avais été que guitariste, c'était la fin des haricots ; heureusement, je n'étais pas que guitariste. Un matin, je me suis réveillé dans mon lit en me disant : « Bon, tu vas sortir de ta déprime, ça suffit » et je me suis dit : « Voilà, tu peux plus faire ça [ter] mais tu peux faire ça [ter]. C'est comme ça que j'ai continué ma carrière. »

Moi : Vous disiez que vous aviez été à l'étranger…

Pierre : Ouais, j'ai vécu… parce que mon père était diplomate donc on a pas mal vécu à l'étranger, en gros les trente premières années de ma vie, j'ai été à l'étranger, tout en faisant mes études à Paris, mais en repartant souvent à l'étranger parce que mes parents étaient à l'étranger, donc […] en gros les trente premières années de ma vie, ça a été essentiellement alimenté par l'étranger, ce qui est aussi un plus, parce que quand je vois la société actuelle qui est beaucoup plus… culturellement mélangée, moi j'ai beaucoup moins de difficultés à m'y adapter, y compris en termes de niveau social, de classe sociale et autre, ce qui est pas forcément le cas de tout le monde, parce que je me rends compte que beaucoup de collègues dans l'enseignement sont embêtés parce que les classes sociales ont bougé, parce que les conditions sociales ont bougé, parce que les cultures ont bougé et qu'il faut être à l'aise, pour gérer ça… Alors pour le coup, j'ai quand même travaillé trente ans en Seine-Saint-Denis et là, j'étais servi en multiculturel : y avait pas de souci… Avec des projets super : on a travaillé avec des conservatoires en Palestine, quand j'étais au [conservatoire municipal], avec le conservatoire de Ramallah, donc tout ça, c'était intéressant. Aujourd'hui, je me dis que mon éclectisme, j'ai bien fait de le cultiver, parce que effectivement, je m'adapte très facilement à plein de situations.

Moi : Du coup, votre connaissance de Bercklee…

Pierre : Bercklee, c'est parce que j'ai failli y aller et puis j'y ai pas été… du coup j'ai suivi ce qui se passait là-bas. Parce qu'en plus, y a aucune école qui ressemble à Bercklee en France. Sauf que Bercklee, ça a été créé en 47, hein… Y a deux mecs qui se sont dit : « Tiens, on commence à faire de la radio, ce serait peut-être bien qu'on imagine… C'est parti de là, c'est deux types qui faisaient de la radio, et qui se sont dits : il faudrait peut-être qu'on essaie de voir comment on pourrait former des gens à, etc. […] J'aurais bien voulu [y aller], mais je l'ai découvert trop tardivement dans mes études, mais ça m'empêche pas de regarder de très près ce qui s'y passe…

Moi : Et pour [votre connaissance de] la Guildhall, c'était votre professeur de violon, c'est ça ?

Pierre : [Oui]. Moi j'ai fait mes études en partie en Italie surtout, parce que j'ai passé toute mon adolescence en Italie […], le fait d'avoir vécu à l'étranger fait que naturellement je vais regarder ce qui se passe à l'étranger ; ça fait… c'est naturel ; je suis pas dans : « Ah, faut aller à l'étranger » ; non, j'ai tellement vécu à l'étranger que, instinctivement, je vais regarder ce qui se passe à la Juilliard, à Bercklee, à la Guildhall, et puis ça alimente aussi ma réflexion sur l'enseignement artistique : faut voir comment ça bouge, hein ! […] Les pays nordique, enfin la Finlande est très en pointe sur les enseignements artistiques […]. Par rapport à cette vision internationale, en France, on a un peu souvent tendance à trouver qu'on est le nombril du monde et qu'on est les meilleurs du monde… mais allez regarder ce qui se passe de l'autre côté. Ça veut pas dire que ce qu'on fait est pas bon […], mais ça c'est bon, ça, ça serait pas inintéressant de…

Moi : Est-ce que cette attention que vous portez à l'international vous a incité à aller voir… les appels à projets publiés par l'Union européenne…

Pierre : Pas très souvent ; je regarde mais j'avoue que de ce côté-là, je vais pas trop regarder… Quoiqu'il y a pas grand chose, sur l'enseignement artistique… Ça commence un peu à se faire ; je commence un peu à entendre des étudiants qui, soit se disent : « je vais aller mes études à l'étranger », soit « je vais en faire un petit bout ici et je complèterai à l'étranger », mais d'un autre côté, y s'inquiètent aussi sur le niveau de ce qu'ils font ici, par exemple par rapport aux pôles supérieurs qui se mettent en place, moi j'ai des étudiants qui sont venus me voir en disant : « On s'inquiète : est-ce que ça a le même niveau que machin, etc. » J'ai des élèves d'ici qui sont allées finir leurs études en Suisse, notamment une flûtiste d'ailleurs, qui a été passer son Master… [au conservatoire de Lausanne ou de Genève] ; bonjour le niveau ! Mais y a pas tant que ça en enseignement artistique…

Moi : Il y a quelques programmes d'échange, du genre Erasmus…

Pierre : Oui, Erasmus, mais il y a peu de structures qui sont sur Erasmus, du moins pas tant que ça.

Moi : Mais il y a un autre programme, j'ai oublié le nom [*You on the Move*, ou *Grundtvig*], de mobilité pour les étudiants…

Pierre : Mais… je prends un exemple. Comme j'ai des contacts à l'étranger, j'ai essayé de relancer des trucs : j'ai recontacté un conservatoire en Italie, ça fait 25 mails que j'envoie, en leur disant : « Voilà, on pourrait peut-être imaginer de… », bah j'ai toujours rien… Je suis pas certain que ce ce soit si ancré que ça, c'est pas… je reste persuadé que cette idée de mobilité, elle est balbutiante aujourd'hui ; elle est pas naturelle, alors que c'est vachement plus simple de se balader aujourd'hui ; et — alors là, je fais mon vieux con pour le coup — à l'époque de Josquin Desprez ou de Jean-Sébastien Bach, ils le faisaient beaucoup plus, y se posaient même pas la question. […] Quand je vois aujourd'hui, tout ce qu'on a à notre disposition, en moyens, en net, en avion, en train, en TGV, etc., et que je me rends compte qu'à l'époque, ils avaient rien […], ils le faisaient. Et ça a amené la Renaissance, […] tout ça ; donc quand même, y a quelque chose de bizarre qui se passe. Et puis c'est difficile, c'est pas évident… On avait essayé de lancer des projets aussi avec la Chine, parce que j'ai beaucoup d'élèves Chinois, mais là on se heurte au système chinois qui est vachement hiérarchique ; on a rien pu faire quoi. C'est pas si évident que ça ; moi je suis partant, mais je me rends compte… je me trouve plutôt en situation d'émetteur, de force de proposition, mais rarement dans l'autre sens. Et il y a pas besoin d'aller aussi loin que ça : au niveau de l'agglo, c'est pas si facile que ça de travailler à sept… même entre nous : y a des petites tentatives entre profs… Mais rien que monter un orchestre symphonique à sept, je vous dis pas le pataquès !

Moi : Comment est-ce que les choses sont organisées ? Est-ce que vous avez des conventions, notamment pour l'organisation des troisième cycles…

Pierre : Alors pédagogiquement, l'idée qu'on a — et qui est pas mal ; elle est pas mal parce que ça a pas forcément marché dans d'autres communautés d'agglo —, en tant que directeurs, on se voit tous les quinze jours [...] et je dirais que c'est plutôt une espèce de système fédéral. C'est-à-dire qu'il y a une maison-mère qui homogénéise plutôt tout ce qui est du genre administratif : tarifs, ce sont les mêmes pour les sept conservatoires, etc., mais par contre chaque unité, chaque antenne garde un peu sa spécificité ; et c'est pas plus mal, parce que ça permet de faire un juste milieu entre le projet territorial et le projet de proximité [...]. Donc [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. Par contre le jazz, on a monté un [DEM Jazz] au niveau communautaire, à l'initiative du CRD.

Moi : Donc ça a quand même changé pas mal de choses ; c'est lié au Schéma départemental ?

Pierre : Ça a changé. C'est pas le Schéma départemental, c'est la volonté locale. Le Schéma départemental, il a rien apporté : c'est un beau papier, un beau document dans un coin, mais...

Moi : Ça a joué un rôle par rapport aux subventions ? Parce que j'avais vu qu'il y avait différents niveaux selon...

Pierre : C'est les mêmes, pour le moment, on a toujours les mêmes subventions. Il est question qu'ils refassent la phase deux du projet-là, du Schéma départemental, mais bon, c'est une autre histoire le département, parce qu'à part leur subvention, y a pas vraiment de...

Moi : Oui, c'est pas un interlocuteur de tout premier plan.

Pierre : Et puis moi, j'ai du mal à travailler avec eux. J'ai travaillé avec eux sur un gros projet cette année, autour de McCartney : ça a été très lourd ! Plus jamais ça !
Tout ça c'est... c'est un bon exemple, c'est ce que je disais : le Schéma départemental, c'est une belle réflexion intellectuelle, point. Mais au niveau de l'application, je vois pas où est le concret... En Seine-Saint-Denis, ils se sont bagarrés pour le faire en vitesse aussi, je l'ai vu ; en plus, y a pas grand chose dans le [SDEA93]...

Moi : Non ; par contre, il y a un état des lieux qui est assez détaillé. [...]

Pierre : Pour moi, c'est pas du sérieux, pour moi, ça va même plus loin que ça, on nous bassine depuis je sais pas combien de temps sur la notion de projet, etc., mais on n'est pas dans la dynamique de projet. La dynamique de projet, c'est effectivement se projeter sur une période donnée, court, moyen ou long terme, et en se disant : « je

veux atteindre tel objectif ». Donc quand je veux atteindre tel objectif, je fais un état des lieux… Ça fait rire parce qu'aujourd'hui, on est dans la culture du résultat, etc. ; moi je suis assez partant sur la culture du résultat, ça me gêne pas […], après y faut la faire… Je me rappelle un épisode au [conservatoire municipal] ; on avait reçu des élèves de l'Université de New York qui étaient en mission, en recherche en Europe sur justement les politiques culturelles en Europe, et ils sont venus nous voir […], donc il y a eu une grande messe avec le DG, le machin, le DAC, les directeurs de structures, etc., et tout le monde a dit : nous on fait ça [ter], c'était génial, on était les meilleurs du monde ; et puis à la fin de la présentation des travaux des uns et des autres, on leur dit : « Voilà, est-ce que vous avez des questions à poser ? » et les mecs de l'Université de New York ont posé une seule question, mais qui a tué tout le monde : « C'est bien, vous faites beaucoup de choses ; est-ce que vous avez un bilan de vos résultats ? » Personne était foutu de donner un bilan de ses résultats. Et là je me suis dit « Merde, on a l'air con, là ». Et c'est vrai, je défends vraiment ça : l'idée du projet c'est effectivement d'être capable de… [fixer un objectif] et puis après se dire : « Est-ce que j'ai atteint mon objectif ? Est-ce que je l'ai loupé ? » On peut louper, on peut faire la colonne « moins », c'est pas grave, mais pourquoi je l'ai loupé, etc. On est loin de…

Moi : Pourtant, ça fait partie des préconisations des SDEA ?

Pierre : Oui, mais personne vérifie quoi que ce soit… Ça rejoint ce que je dis sur l'idée d'être acteur […]. L'acteur, c'est celui qui est capable de proposer quelque chose de concret. Moi j'aime beaucoup le traité d'harmonie de Schoenberg, parce qu'il [le] commence en comparant le compositeur à un menuisier. C'est un artisan, il faut être capable de choisir la bonne planche, faut être capable de raboter droit, faut être capable de la couper dans le [bon] sens [etc.]. C'est ça qui est intéressant, et ce côté artisanal, notamment dans l'enseignement artistique, je trouve qu'on l'a vraiment perdu. Pour moi, l'artiste, c'est pas un statut. […] Je pense qu'on a un peu loupé ça, dans les études. […] N'empêche qu'aujourd'hui, les mecs qui restaurent les Bâtiments de France, etc., ils trouvent pas un mec pour tailler la pierre parce que c'est dévalorisant ; sauf qu'un mec qui sait superbement tailler la pierre, waouh, quel boulot ! Et je pense que… Internet, c'est pareil pour moi, c'est la même chose, c'est : « Qu'est-ce que je vais en faire, à quoi ça me sert ? »
Donc voilà un peu ma vision des choses, et ce qu'on essaie de faire…

Moi : Est-ce que vous hébergez aussi des Dumistes ici ; on parlait tout à l'heure des classes CHAM, mais…

Pierre : Alors… en étudiant ou en…

Moi : Non, comme professionnels, enfin comme intervenants…

Pierre : Ah, donc je les héberge pas, oui j'ai des dumistes, enfin j'ai des intervenants en milieu scolaire ; parce qu'héberger, ça peut être aussi… quand vous posez cette question… moi, je reçois des élèves qui sont en formation, qui en sont en CEFEDEM ou

des choses comme ça, et qui viennent en tutorat chez nous. [...] Oui, on a des dumistes, ils sont [...] quatre. Alors moi, par contre, l'avantage que j'ai [dans la ville] qui est une petite ville, c'est que j'irrigue tout le scolaire. On touche tout le primaire : de la maternelle jusqu'à la fin du... CM2.

Moi : Combien y a-t-il d'habitants [ici] ?

Pierre : 11 400 et des poussières. C'est une petite ville ; c'est un village, ici. Mais on touche tout le primaire, et maintenant, on a des CHAM avec le collège. [...]

Moi : Et est-ce qu'ils ont des demandes, vis-à-vis de la relance qu'on observe actuellement de l'éducation artistique et culturelle ? [*Pierre fait signe que non*].

Pierre : Justement, c'est un de mes gros problèmes — enfin pas mes problèmes —, c'est que... ici, par tradition — je suis en train de remuer ça, justement je vois l'inspection académique la semaine prochaine — ils sont plus un peu dans la consommation, de l'intervenant en milieu scolaire, que dans la notion de projet. [...] Je pose toujours la question : « Qu'est-ce que retient le môme ? À quoi ça lui sert ? » Alors là, on est pas encore dans cette phase-là avec les instits ici ; y en a quelques-uns, mais c'est toujours pareil : on va travailler avec les forces proposition, comme d'hab... Mais y a pas de réelle demande [...] Y en a un, y a un directeur d'école, mais sur un projet, quoi. Y a un projet avec *Chanson plus bifluorée*, y a un projet de CD, sur deux ans... [...] Mais c'est le seul qui ait fait une demande spécifique. [...]

Moi : Et vous n'avez pas de lycée ?

Pierre : Non, y a pas de lycée [ici], ce qui est un problème d'ailleurs, parce que les élèves, dès qu'ils ont fini leur collège ici, ils vont soit à [la ville voisine], soit ailleurs, dont pour nous c'est un peu emmerdant en termes de fréquentation. [...] J'ai pas mal d'élèves en deuxième cycle qui, à partir du moment où on passe au lycée, arrêtent tout.

Moi : Donc ils vont au [CRR Jonathan Harvey]...

Pierre : Non, non : ils arrêtent. Y en a plein qui vont faire prépa ; c'est très bourgeois ici, c'est très bourge, très catho bourge, donc c'est prépa, machin, les grandes écoles, etc., etc. Mais y a pas que ça [bis]. Ça aussi, ça fait partie des choses intéressantes à étudier : y a aussi des classes sociales en difficulté, y a aussi... même si on veut pas trop le montrer. Y a beaucoup de cadres au chômage ici, c'est très rigolo. Enfin c'est « rigolo »... C'est-à-dire qu'il y a beaucoup de cadres au chômage, mais on le dit pas. Y a un petit côté « Canada Dry » qui me fait rire ici. Ça a la couleur de l'alcool, mais ça n'est pas de l'alcool.

Pour conclure l'entretien, je manifeste mon intérêt pour les activités du conservatoire, et signale également que l'Asso serait intéressée à mieux les connaître. Nous revenons sur le projet de plateforme d'e-learning.

Pierre : [...] Là, le coup du *e-learning* [...], ça sera pas mis en place, à mon avis,

avant l'année prochaine, mais… je veux qu'on y arrive […]. Et puis après, ce qui va être compliqué — parce que c'est pas simplement le côté technique : mettre ça sur un espace de disque dur et tout, c'est pas compliqué —, ce qui est compliqué, c'est : comment l'alimenter, qui va l'utiliser, identifier le public, qui est-ce qui va jouer le jeu ; ça c'est hyper compliqué, c'est là que c'est lourd […]. Et c'est pour ça que je trouve ça sympa que [l'université] nous propose d'utiliser déjà leur plateforme […]. Mais on avait même proposé […] à l'agglo : « sur le serveur de l'agglo, est-ce qu'on pourrait avoir un espace disque dur, sécurisé, machin, où on pourrait, à titre expérimental… » même ça, on a pas réussi à l'avoir… alors que c'était rien, ce qu'on demandait : avoir 30 gigas dans un coin… […] Bon, finalement, on le fait, nous, ici, sur notre disque dur à nous, et puis on se démerde… [*Rires*].

À ma question sur le phasage du projet d'e-learning, Pierre commente un document [cf documentation] qui illustre les différentes étapes de la mise en place des sites de conservatoires dans l'agglo, non sans quelque hésitation à me communiquer le document en question : « je pense que je devrais pouvoir vous le filer, ça doit pas être "top secret" ».
Pierre : [*à propos du document*] Y a des choses qui vont être réaménagées ; par exemple les onglets ; ils avaient foutu les conservatoires sur « comment faire ses loisirs »… Alors on a tous gueulé, parce qu'on veut pas être foutu dans la case « Loisirs »… Mais ça, c'est aberrant parce que ça prouve que dans les élus, on fait partie des loisirs, on est pas dans l'enseignement. C'est quand même bizarre…

Moi : Sur le site du Conseil Général du 92, d'ailleurs, je n'ai pas trouvé les conservatoires, ni dans « loisirs », ni dans…

Pierre : Oui, ça m'étonne pas… […]

Michel Rocard et la culture de l'entrepreneuriat

Au terme de l'entretien, nous échangeons plus librement quelques propos sur la perception du « retard » et de l' « avance », entre pays ou entre établissements.
Pierre : J'écoutais Michel Rocard, l'autre jour, ben Michel Rocard il s'est fait jeter du PS mais n'empêche qu'il était pas con ce mec ! […] Ça, c'est peut-être aussi parce que j'ai quand même eu une partie de mon enfance aux États-Unis — alors tout n'est pas rose aux États-Unis, faut pas rêver — mais y a un truc que j'aime beaucoup dans la mentalité américaine, c'est qu'on part du principe qu'on laisse sa chance à. C'est-à-dire que si quelqu'un a quelque talent que ce soit, on va pas l'enfoncer, on va lui laisser sa chance. Et je l'ai vérifié plus tard ; même à l'époque où je disais que j'ai eu une période un peu… douloureuse, là, parce que j'étais obligé d'arrêter les concerts, et justement j'étais parti un bon mois aux États-Unis parce que j'avais besoin de me laver la tête, et… le simple fait de recroiser des musiciens américains avec une autre mentalité que les musiciens français, ça m'a fait un bien énorme. Parce que là où, en France, on disait : « Ah, lui, il est fini, y veut plus rien faire, c'est gna gna gna… , aux États-Unis, c'était :

« Ah, he's working hard, il en veut, etc. » [. . .] C'est vrai qu'en France, on a. . . on tue l'entreprise, pas qu'en enseignement artistique : pourquoi les PME ont du mal à se bouger les fesses, etc., je suis sûr qu'il y a plein de mecs qui ont plein d'idées géniales en France ! Sauf que. . . « Ah bah non, ça risque de faire de l'ombre là [. . .] ». C'est l'idée de l'entreprise, au sens « entreprendre artisanalement parlant ». [. . .]

En guise de conclusion, Pierre me conseille la lecture de deux petits ouvrages de E.T. Hall, chez qui il a trouvé une source d'inspiration – culturaliste.

Entretien : Arnaud

16 novembre 2011

L'entretien avec Arnaud était le second de la série consacrée aux directeurs de conservatoires. L'attitude semi-directive que j'ai adoptée ne semble pas avoir surpris mon interlocuteur, qui a d'emblée revendiqué un effort de structuration de son propos, tout en s'excusant pour les redites éventuelles qu'il serait amené à commettre. Arnaud m'a reçu, comme la plupart de ses confrères, dans son bureau, au conservatoire. Les locaux en sont assez emblématiques : grande maison bourgeoise du début du XXe *siècle, l'un des bâtiments les plus anciens d'une rue majoritairement bordée de constructions des années 1980. Les espaces intérieurs sont très exigus : le bureau d'Arnaud fait office de siège administratif de l'établissement (il le partage en effet avec la secrétaire), de local à photocopieuse, de loge pour l'accueil du public. De fait, notre conversation a été interrompue à plusieurs reprises par des enseignants venus emprunter ou déposer la clef de leur salle, des élèves venus demander si leur professeur était présent dans les locaux, des appels téléphoniques reçus par la secrétaire, et avant son arrivée, des sonneries incessantes.*

Arnaud : Le premier [...] outil informatique, pour nous [...] qui a beaucoup changé dans le rapport avec les professeurs, c'est premièrement, les communications par mail. À chaque fois je vous ferai... ça va être un peu récurrent... Après, se place pratiquement à... — j'y ai réfléchi — à chaque fois la difficulté de prise en compte officielle dans les collectivités publiques de la taille de celle de [la ville], de... ces nouveaux éléments. Je vous donne un exemple : moi, je communique énormément avec les professeurs par mail, ce qui permet aussi de s'envoyer des partitions, des fichiers, des choses comme ça ; mais contrairement à tous le personnel de la ville qui a accès à des bureaux, etc., les professeurs travaillent sur leur ordinateur personnel avec leur adresse mail personnelle, donc parfois... J'ai demandé des adresses mail, la capacité pour les professeurs chez eux d'aller sur la boîte officielle de la ville, d'avoir accès à l'intranet pour les éléments, c'est aussi... Voilà : entre les professeurs qui ont internet et ceux qui ne l'ont pas ; ceux qui sont d'accord pour qu'on leur envoie des mails personnels, enfin sur leur adresse personnelle, ceux qui en ont marre parce que quand ils rentrent chez eux et qu'ils ouvrent leur boîte personnelle, ils ont pas envie de voir leurs mails de travail que je leur envoie, etc., etc. Voilà, ça c'est toujours un petit peu... On y travaille, parce que c'est rentrer dans la vie des uns et des autres, les uns et les autres possèdent plus ou moins de matériels, sont plus ou moins à l'aise avec ça, avec ce matériel, se sont plus ou moins formés ; y a aussi des questions de générations... mais généralement, y a très peu de prise en compte... des éléments.
Alors les technologies de l'information évidemment, elles changent déjà dans la pratique quotidienne — pour moi — des professeurs et du conservatoire. Je vous donne

un exemple : actuellement [*Arnaud sort d'une chemise quelques partitions éditées à demeure*], on travaille sur un petit spectacle, on refait des partitions sur les logiciels…

Moi : Sur Finale ?

Arnaud : Euh oui… les professeurs utilisent soit Finale soit Sibelius soit sur des choses… Parce que certains ont acquis ces programmes ; certains savent [*sourire*] s'en servir — plus ou moins bien —, on grave des disques pour les élèves, on me demande d'en graver, on me donne des fichiers, et ils s'envoient des fichiers entre les élèves, etc., mais là encore, chacun selon ses moyens et son matériel personnel. Pour vous donner une idée, moi j'ai demandé une formation de base pour l'ensemble des professeurs aussi bien à internet, j'ai demandé un achat de licences Sibelius ici, avec une formation pour les professeurs qui le souhaitaient, c'est quelque chose qui ne rentre pas dans la tête de nos DRH, de nos supérieurs hiérarchiques, de dire… Voilà, pour eux, c'est pas… c'est pas rentré dans le… parce qu'évidemment, ça ne rentre que dans un travail, avec des personnes qui, pour des raisons familiales, pour des raisons d'intérêt personnel etc., voilà : avoir Sibelius chez soi, c'est un investissement. Moi je sais que pour [faire] fonctionner pas mal de choses au conservatoire, moi-même, j'ai investi dans du matériel, des programmes que j'utilise pour faire du travail pour le conservatoire. Vous voyez ? Donc, si je n'avais pas moi-même mis quelques… ça doit être autour de mille euros, personnels… dont je me sers pour autre chose, mais bon, si je m'étais pas formé personnellement, je serais incapable de faire une partition pour des professeurs, de faire un arrangement, ou alors je les ferais à la main, avec ce que ça demande de photocopies… Tandis que là, vous envoyez des mails… Y a une circulation de l'information qui passe… mais qui, malheureusement, n'est pas du tout prise en compte par les collectivités puisqu'elles dépendent du niveau de formation personnelle, d'intérêt et de matériel de chaque professeur dans les conservatoires.

Moi : Vous êtes toujours en gestion… sous la tutelle de la ville ?

Arnaud : En gestion municipale complète…

Moi : Vous n'êtes donc pas en intercommunalité ?

Arnaud : Non, on y sera en janvier [2012].

Moi : Pour les équipements culturels ?

Arnaud : Pour les conservatoires de l'intercommunalité. Enfin… mise à disposition en janvier pour transfert éventuel au 1er septembre 2013. Donc voilà, moi j'ai, l'année dernière, détourné un ordinateur, ce qui fait que maintenant, on a un ordinateur en salle des professeurs, qui peut leur permettre de faire du travail ; mais voilà : acheter une licence Sibelius pour l'ensemble des classes du conservatoire, c'est quelque chose qui est impensable pour la municipalité.
Deuxièmement, l'apport de ces systèmes d'information dans les cours se fait ressentir aussi, là aussi. Mon professeur d'histoire de la musique amène son ordinateur personnel,

amène des vidéos, fait des recherches sur internet, fait… On a des cours d'histoire de la musique y compris pour les enfants ici, donc c'est pas des cours d'histoire de la musique diplômants, universitaire, c'est des choses… Mais là encore, elle a pas d'ordinateur ici, j'arrive pas à avoir un ordinateur pour l'histoire de la musique parce que quand je demande un ordinateur pour l'histoire de la musique, on me dit : « Mais comment ça, vous avez besoin d'un ordinateur pour l'histoire de la musique ? Vous allez pas surfer sur internet pendant vos cours ! » Voilà…

Moi : Je vois… [*sourires et soupirs*]

Arnaud : Donc elle fait son travail personnel, ce qui à la limite est normal, mais elle a même pas accès à un ordinateur pour un cours qui est… 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… Voilà. On a le Conseil Général qui nous propose de… nous financer l'abonnement aux ressources de la Cité de la musique, de la médiathèque ; il a proposé ça au conservatoire ; bah voilà : si j'avais un ordinateur de bureau et une connexion à internet dans la salle d'histoire de la musique, les élèves auraient l'accès à l'ensemble des ressources professionnelles et pour le professeur, pour les cours d'histoire de la musique, et de formation musicale… Parce que moi j'avais… Bon, on a eu ici pendant longtemps — il est abandonné, repris depuis 6 ans — un projet de construction de conservatoire pour [lequel] j'avais demandé un poste relié à internet dans chaque salle de cours du conservatoire : cours d'instrument, cours d'ensemble, etc. Moi je pense qu'à notre époque, chaque élève devrait venir avec une clef USB, ça devrait être dans le cartable des élèves, qu'on devrait, quand on commence un morceau, pouvoir aller sur un site pour regarder par exemple la vie du compositeur, qu'on pourrait aller au catalogue de la médiathèque de [la ville] pour dire à l'élève : « Tiens, regarde : y a un enregistrement, y a une vidéo, y a un disque », qu'on devrait pouvoir enregistrer un accompagnement piano ou la pièce qu'on transférerait sur la clef USB de l'élève qui l'aurait comme référence chez lui, etc. [*ter*]. Mais là aussi, ça paraît, pour l'administration d'une ville, quelque chose de l'ordre du luxe pharaonique pour apprendre le violon ; alors que pour moi, ça m'apparaît être une richesse supplémentaire. On a une médiathèque très très bien fournie, le fait de dire à un élève : « On commence telle œuvre d'un compositeur, tiens, regarde : je te réserve le disque ; là y a une vidéo sur Youtube de tel grand artiste qui interprète l'œuvre : je vais te l'enregistrer moi, pour que que tu aies une référence chez toi ; les sites IMSLP où on peut avoir pratiquement tout le répertoire gratuitement… C'est vrai que les achats de partition, etc., c'est énorme pour les élèves ; moi, les professeurs d'ensemble travaillent beaucoup avec des sites anglais ou américains de petits arrangements d'œuvres, etc. ; ou alors ils les font eux-mêmes à partir de programmes, mais voilà : c'est des choses, on peut sortir de belles partitions pour les élèves, on peut éviter d'acheter des centaines et des milliers d'euros de partitions… Y a un accès qui est riche, mais là où les professeurs sont prêts à le faire… là où certains professeurs nécessiteraient d'avoir une formation pour le faire, je pense

que la plupart des musiciens en-dessous de 40 ans, pour eux, ça fait partie de leur quotidien comme moi, demander… obtenir du matériel et demander des formations pour que cela soit notre quotidien pédagogique, c'est considéré comme quelque chose d'inimaginable. Faut dire que dans les conservatoires, on nous demande toujours d'évoluer, mais sans jamais nous prendre politiquement, ni au niveau de l'équipement, les vraies mesures pour nous permettre d'évoluer. C'est un petit peu, malheureusement, on attend toujours de nous qu'on se modernise sans nous donner aucun outil de modernisation. [*Rires francs*]

Moi : C'est difficile, effectivement…

Arnaud : Non mais voilà : la volonté, elle est là ; moi, pour faire des cours de groupes, il faut que j'ai des salles où je puisse accueillir des groupes… Donc, c'est pas le problème de faire des cours d'instruments ensemble, mais je peux pas faire ça dans des salles de trois mètres carré. Et comme on est dans une ancienne maison bourgeoise, comme 80 % des conservatoires, voilà… on peut nous demander autant qu'on veut d'être moderne et d'avoir des nouvelles pédagogies, y a des moments où on a besoin d'un lieu fait pour et de matériels.
C'est encore plus prégnant au niveau de tout ce qui est intervention scolaire ; nous avons trois dumistes qui interviennent, qui eux, eh ben carrément, voilà : dans leur pratique quotidienne, ce sont des gens qui utilisent l'ordinateur, le *Zoom* pour enregistrer, des logiciels de montage etc., puisque les dumistes… nous ne faisons pratiquement que des activités de création avec les écoles, maternelles et élémentaires.

Moi : D'accord.

Arnaud : Donc y peuvent travailler parce qu'ils viennent au conservatoire avec… Y viennent faire leurs interventions dans les écoles avec leur propre matériel, leur propre ordinateur, leur propre enregistreur numérique, leur propre caméra, leur propre appareil photo, leur… En dix ans, j'ai jamais obtenu… on ne comprend pas — et quand je le défends en budget — pourquoi est-ce qu'un musicien intervenant aurait un ordinateur portable. Je crois que le fait que nous soyons un petit peu, surtout dans ces métiers-là, itinérants, qu'on soit pas là toute la journée, y se disent : « En fait, ils veulent se faire payer un ordinateur portable pour eux ». Vous voyez ? Là où ça paraît normal qu'un chef de service — et encore : moi je suis chef de service, j'ai un ordinateur portable personnel… pour le travail ! — mais un chef de service ou un chargé de mission ait un ordinateur portable, une personne qui passe 25 heures dans les écoles de la ville, qui mène des projets, qui fait des enregistrements, ils ne comprennent pas qu'une personne comme çà en a besoin… Donc on fonctionne sur la bonne volonté des gens, une fois encore !
Ensuite, nous, nous avons une activité qui est pas super florissante mais de toute façon [à] laquelle je tiens beaucoup, parce que c'est une activité qui va se mener à long terme… Ah oui, pardon ! Avant, pareil : la mise à disposition d'un tel matériel dans les

salles de cours, moi j'avais réfléchi d'avoir également des salles de formation musicale avec un… ou à un moment, une salle informatique pour pouvoir regrouper les élèves autour de jeux, de logiciels, de choses un petit peu ludiques, parce que là encore, on nous demande de faire du ludique mais simplement avec du papier et un… Voilà : on peut faire des cours d'une façon ludique, mais les élèves qui… On a fait une recherche, nous, sur des petits programmes de formation musicale mais d'une façon ludique, pour les petits, des choses comme ça ; l'idée est pas de mettre des gamins une heure par semaine devant des ordinateurs, mais à un moment de se dire : voilà, eux qui ont intégré cette pratique ; dans les écoles, y a souvent des ordinateurs beaucoup, ça veut pas dire qu'ils font que ça mais à un moment, ils vont vers pour faire une demande. On avait travaillé par exemple de faire développer nous-mêmes nos propres — parce que j'ai des professeurs qui sont intéressés par ça — outils pédagogiques, en interne, en réseau, pour relier… Aussi, par exemple : avoir un serveur avec les enregistrements des auditions, avoir — ce qu'on a pas fait encore, mais j'espère que ça se fera — avoir un site internet avec du contenu multimédia… Un enfant qui vient pour se renseigner sur les instruments, auparavant, il pourrait aller sur… Alors j'ai demandé d'avoir l'ensemble des instruments qui sont au conservatoire, et j'avais demandé que au moins chaque instrument envoie vers la page *Wikipedia* de l'instrument. Maintenant y a des contenus multimédias, etc. Alors ça, ça a été considéré comme la provocation ultime…

Moi : À cause de *Wikipedia*, ou à cause du [renvoi vers un site externe] ?

Arnaud : À cause de *Wikipedia*, parce que y a des… Voilà, je suis pas fan, mais ceci étant dit, je pense qu'il y a moins de polémiques sur la page du hautbois de *Wikipedia* que sur la page d'Israël… Vous voyez ce que je veux dire ? [*Rires*]

Moi : Ce serait étonnant quand même…

Arnaud : Ce serait étonnant… Il me semble que — évidemment, je suis pas… je prends pas tout ce qui m'est dit pour… voilà — les pages sur les instruments à cordes, qui renvoient sur un enregistrement de [*Arnaud salue une personne qui quitte l'établissement, cependant que le téléphone ne cesse de sonner*] violon, vers un site où on voit telle chose, vers du contenu multimédia, ça me paraît en-dehors de toute polémique possible, je veux dire.

Moi : Et qui a ces réticences ? Je vois bien… C'est le Conseil municipal… ?

Arnaud : Oui, non, c'est pas le Conseil municipal, on va dire que c'est l'administration communale quoi. Moi je viens d'une génération quand même où quand le fax est apparu dans les habitudes de travail, y avait un fax en mairie, qui était dans le bureau du directeur général des services, et qu'on devait aller passer, parce qu'on avait peur qu'avec le fax, on envoie tout n'importe où… *[Une élève entre pour demander si la professeur de flûte à bec est là ; Arnaud lui suggère d'attendre un peu : elle ne devrait pas tarder, et de redescendre en cas d'absence.]* Y a un vrai problème de diffusion de l'information.

Maintenant, les mails, c'est quelque chose qui est adopté ; on a des ordinateurs bridés, moi je peux pas chercher une page sur l'analyse parce qu'il y a *anal-* dans *analyse*…

Moi : Ah oui… [*Rires*] C'est incroyable !

Arnaud : 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… Voilà : y peuvent aussi surfer sur internet. Si quelque chose arrivait sur l'ordinateur, il arriverait ailleurs. […] Mais les médiathécaires ont eu des problèmes quand y cherchaient des documents sur les *Sex Pistol*s… Mais bon, après quand vous avez des bonnes relations avec l'informatique, vous lui donnez un coup de fil : « Voilà, tu me débrides ça ! » Mais ça peut… Moi j'ai connu des collègues à qui ça avait posé des problèmes… Donc voilà, pour moi l'informatique n'est pas primordiale dans l'accès au jeu instrumental… mais c'est un outil qui nous permettrait d'être un petit peu en concordance avec la façon d'apprendre et d'enseigner de nos élèves qu'ils connaissent généralement dans les écoles maintenant,… enfin de plus en plus. Mais il y a une réticence vis-à-vis d'un outil qui, effectivement, ne demande pas X validations avant envoi.

Moi : Oui, je vois…

Arnaud : Et puis encore pour nous, c'est… qu'est-ce que le conservatoire, c'est genre, comme si on voulait jouer avec des jouets, quoi, vous voyez ce que je veux dire ? C'est : pourquoi ça dans un conservatoire ? Ça leur paraît de l'argent foutu en l'air. De la même façon, le service Jeunesse a un Facebook ; moi, je n'ai même pas accès à Facebook. C'est-à-dire que sur certains projets, j'aimerais bien tenir… que les élèves tiennent un petit blog, ou qu'il y ait une page Facebook sur tel projet… Vous voyez, on va faire un concert dans six mois, on va travailler sur telle chose spécifique : on ouvre une page à l'intérieur du site de la ville, Facebook ou… Alors d'accord, c'est moi ou un professeur qui est chargé de… tout le monde peut pas y faire des modifications, y a une… modération, comme dans tout ce qu'on fait… Mais voilà… autant c'est accepté pour les jeunes, mais les jeunes par contre qui sont au conservatoire — puisqu'ils ont la même tranche d'âge qu'au service jeunesse ! —, ça n'est pas… compris.

Moi : Et par rapport aux services municipaux, vous dépendez de la même direction que le service Jeunesse ?

Arnaud : Non : direction des affaires culturelles et [à part] jeunesse. Mais on dit : voilà, les jeunes ils communiquent sur Facebook, mais ce qu'on dit nous, c'est : qu'est-ce qu'on a d'autre que des jeunes ? [*Rires*] Après, moi je suis pas un fan des réseaux sociaux, mais il me semble… moi je suis très intéressé… sur la trace du travail. Et il me semble que, par exemple on fait un travail —on a prévu en avril un travail — autour de

l'eau. On fait souvent des concerts à thème, comme ça ; on choisit « les transports en commun », là, on a choisi l'eau. Ça veut dire que les professeurs font des recherches, qu'ils arrivent avec des textes, avec des tableaux, qu'ils font des recherches de répertoire, etc. Donc les élèves vont au-delà d'un apprentissage musical : ils découvrent des choses dont… Travailler sur ces découvertes, sur des traces de ce travail au-delà de la restitution musicale, me paraîtrait intéressante pour nous, pour le public. Voilà, si j'avais une page où je disais : on a « concert sur l'eau » ; on va avoir une page où on aura accès à tous les tableaux, toutes les photos, tous les textes qui nous ont inspiré ça. On va pas faire un programme de 40 pages pour le concert mais par contre, vous pourrez aller sur internet, avant ou après le concert, et vous verrez pourquoi tel élève choisit ça […], quelle avait été la réaction de telle classe, comment telle classe a… Pareil, un lien sur les ressources de la médiathèque, etc., etc. Donc c'est pas… Je considère pas ça comme révolutionnaire, je considère ça comme une… un accompagnement que l'on fait nous dans notre quotidien, mais qui n'a pas encore percé l'armure de la fonction [inaudible]. Ensuite, nous avons au conservatoire une classe de musique assistée par ordinateur, qui… fonctionne bien… un peu en stagnant, parce que je pense qu'on ne vient pas au conservatoire pour faire de la musique assistée par ordinateur. Alors, on a des élèves qui viennent en parallèle. Mais c'est pas encore rentré dans les mœurs, mais ça viendra, et puis de toute façon, l'important c'est qu'elle existe. Alors nous sommes depuis 7 ou 8 ans partenaires du studio qui s'appelle Puce Muse…

Moi : Oui.

Arnaud : Voilà… Donc nous utilisons les méta-instruments… les méta-mallettes, mais par exemple, voilà : la méta-mallette, on pourrait s'en servir dans les cours d'éveil musical. [*Entre la professeur de flûte que son élève cherchait*] La méta-mallette, on pourrait l'utiliser dans les cours d'éveil musical, dans les cours d'initiation musicale, […] dans les cours de formation musicale… Il y a des tas de choses qui apprennent des notions un peu plus… d'une autre façon qu'en écoutant Pierre et le loup, quoi.

Moi : Du coup, vous l'utilisez dans quel cadre ?

Arnaud : On l'utilise dans le cadre… on a un orchestre de joysticks au conservatoire. Alors pour vous donner une idée, l'année dernière, on a été avec Puce Muse sur le regroupement de 100 joysticks à l'église… à Paris ; on mène nos propres projets ; cette année, on a deux projets avec la musique assistée par ordinateur, on est en travail de collaboration avec la Philharmonie, la salle qu'ils sont en train de construire, les ateliers de la Cité de la musique et le CNSM, sur le projet Carnets de sons, de collectage des sons du chantier de la Philharmonie, et de création d'œuvres musicales à partir de ce matériau. Chez nous, ce sont des élèves de 8 à 12 ans qui vont travailler avec les élèves du CNSM… C'est intéressant, hein ? Donc là, on l'utilise dans le cadre de notre orchestre de méta-mallettes et puis ils font aussi… ils apprennent à se servir de ProTools, des choses comme ça.

On travaille aussi sur de la méta-mallette en live, puisque là on fait un projet que je suis en train d'écrire… enfin je suis en train d'écrire avec… une œuvre avec Urban Sax [des pionniers de la spatialisation et du spectacle total avec multimédia], et on travaille sur un projet qui va mélanger orchestre symphonique et orchestre virtuel de joysticks, qui sera donné à la fin de l'année. Donc on utilise le méta-instrument comme objet pédagogique de manipulation du son et comme objet de musique live, et comme objet de création… MAO, mais ça reste circoncis [sic] à la classe de MAO et à des partenariats avec certaines classes de formation musicale qui vont venir travailler telle chose avec ça ; c'est-à-dire que, moi, j'attendais que ce soit… que cela traverse toute la formation musicale. Mais pour ça, il faut du matériel. Alors je ne vous raconte pas, quand au budget, j'ai demandé qu'on m'achète 18 joysticks…

Moi : Oui, j'allais poser la question…

Arnaud : Là, il a vraiment fallu que je fasse une note très sérieuse pour expliquer pourquoi je demandais des joysticks.

Moi : Mais là, c'est passé ?

Arnaud : Là, c'est passé, parce que quelque part, la classe de musique assistée par ordinateur, on sait que c'est ça. Et deuxièmement, là je les ai obtenus récemment, parce que le projet avec la Philharmonie… J'amène à la [ville] un projet avec la Philharmonie, d'un seul coup, ils ont regardé un peu plus… Si j'explique pourquoi je veux des joysticks en leur disant : moi, si vous voulez pas que je travaille avec le CNSM et la Philharmonie, à ce moment-là, on le fait pas ! [*Rires*] Quelque part, on a besoin, sur ce genre de matériel, de prouver que c'est pour un travail sérieux.

Moi : Et donc des partenariats institutionnels…

Arnaud : Parce que dès qu'il y a le partenariat institutionnel, le fait de dire : Ah ! là-bas, ils utilisent ça aussi ? Ah bon, alors on peut peut-être se le permettre à la ville. Vous voyez ce que je veux dire ? Mais quand on veut être un petit peu à la pointe… sans prétentions, on a envie d'être un peu à la pointe au niveau de l'utilisation justement de ce matériel à fins pédagogiques, comme à titre personnel, je connais pas beaucoup de conservatoires qui l'utilisent, justement, en-dehors des classes de MAO, y a pas de référence pour faire « ça fait sérieux ». […] Donc c'est un petit peu problématique, parce que les conservatoires… Moi je trouve que les conservatoires ont beaucoup évolué en 10/15 ans, vraiment beaucoup ; pas assez mais beaucoup ; et quelque part, les gens qui ont encore la vue la plus archaïque [*Une professeur intervient pour demander des précisions sur une commande d'instrument ; le téléphone sonne en même temps*] ; les gens qui ont le regard quelque part le plus archaïque, c'est l'administration et les élus, avec souvent une injonction de modernisation, mais comme si elle arrivait comme ça par miracle… Voilà, moi je leur dis toujours : le théâtre [la ville] et la médiathèque ont totalement changé le jour où ils ont eu l'un et l'autre un lieu, un lieu moderne, et

par exemple, la médiathèque qui ne faisait que des livres fait maintenant DVD, disques, ateliers multimédia, programmation, etc., etc. Donc la médiathèque, ses statistiques et son utilisation par les [habitants] ont été multipliées par trois et ont éclaté au niveau de sa place sur la culture ; mais quelque part, là où c'est compréhensible pour eux, pour une médiathèque, de dire : ah oui, il faut qu'elle s'adapte à son époque, pour un théâtre de dire : il faut un lieu dans lequel on peut recevoir des spectacles professionnels avec des lumières, il faut du son, etc., pour un conservatoire, on est dans une injonction de modernisation, mais étant donné que… on est toujours un peu dans les petits enfants blonds qui vont faire du piano à la fin de l'année, quoi ! [*Une professeur entre et dépose une partition pour un élève*].
Il faudrait moderniser les conservatoires comme on a modernisé des bibliothèques en les passant à des médiathèques, ce qui veut dire des lieux, du matériel, et vraiment considérer ces outils comme faisant partie intégrante de la vie des gens ; ce qu'ils sont, mais [dans] les conservatoires, y a toujours… le côté artisanat, XIXe siècle, etc. Et même quand ils veulent que ce soit moderne, ils ne se rendent pas compte que pour ça, faut un peu investir, ou au moins transformer, ou au moins prendre des vraies décisions. Donc c'est un petit peu la limite, avec un côté… ce manque, on va dire de clairvoyance politique, et les archaïsmes d'un monde administratif qui considère que ces moyens… Je vais vous dire quelque chose d'affreux, mais […] on va me dire : pourquoi un ordinateur pour apprendre la flûte à bec ? Vous voyez ce que je veux dire ? Voilà, donc… on avance masqué, on avance petit à petit, on avance par la bonne volonté des personnels, on avance par la mise à disposition de matériels personnels, on avance, mais y a pas de… Moi, j'attends le lieu qui dira : voilà le conservatoire du XXIe siècle.

Moi : Vous me disiez tout à l'heure que vous aviez un projet de construction ?

Arnaud : Nous eûmes un projet de construction, sur lequel, justement… qui a été abandonné… Bon il faut dire que c'est un peu difficile [la ville], on changé quatre fois de maire en dix ans, en passant à chaque fois sur des orientations politiques différentes, donc peu de stabilité pour travailler à plein temps… Moi j'ai travaillé sur un projet de conservatoire qui était prêt à être construit, qui a été abandonné par la municipalité suivante puis repris par la suivante puis ré-abandonné par la suivante, qui maintenant, [va] être repris, mais voilà, c'est un horizon de quatre ans… Ce conservatoire, la chose… quand on rentrait dans le conservatoire, la première chose dans laquelle on rentrait, c'était une énorme salle multimédia. La salle multimédia était au cœur… la première chose avec laquelle on rentrait en contact dans le conservatoire. C'est-à-dire que moi, quand on rentrait dans le conservatoire, je voulais qu'on voie des gens en train de faire de la musique, ou de faire des recherches, ou de faire des recherches bibliothécaires [sic] etc., sur ce matériel ; le conservatoire était prévu pour avoir internet et un poste informatique dans chaque salle, etc., etc. Donc voilà, c'est… Je pense que justement, la construction d'un lieu permet de mettre tout ça à plat. C'est sûr qu'à l'heure actuelle, on a pas… L'électricité doit dater des années 50, ici, alors effectivement, mettre internet

dans les salles, c'en est tellement loin… On a même pas… on n'est même pas aux normes électriques ! Voilà, c'est choses comme ça, donc, je pense que la construction d'un lieu, pour celui qui aura la chance de l'avoir dans sa vie, sera là-dessus ; mais après, je vois des beaux lieux qui se construisent, mais je vois pas cette évolution pédagogique et de fonctionnement ; généralement, comme faisant partie de la réflexion sur les constructions de…

Moi : d'équipement…

Arnaud : d'équipement.

Moi : C'est-à-dire que vous ne voyez pas la même chose que, par exemple, dans certaines médiathèques où là…

Arnaud : Oui [ter]. Je pense que beaucoup de musiciens, enfin de musiciens encore aux commandes… Beaucoup utilisent le mail, mais enfin voilà ! Moi, j'ai beaucoup de collègues et je connais beaucoup de professeurs qui ont jamais regardé ce qu'était un séquenceur […]. L'autre jour, j'ai un professeur qui vient vers moi en me disant : « Ah la la, c'est incroyable, mon mari m'a montré comment est-ce qu'on pouvait prendre un disque et puis ralentir le tempo sans changer la hauteur ! » Oui, non mais c'est déjà bien, mais pour moi, ça fait partie du travail quotidien du musicien depuis des années, ce genre de choses, vous voyez ? Moi, j'ai un iPad, je fais de la musique avec des applications, je fais de la musique sur ordinateur, j'écris mes partitions, des choses comme ça, je fais des maquettes avec des instruments virtuels… Mais dans la musique classique, c'est encore… Y a des gens qui font ça, mais ça dépend encore de l'intérêt et de l'influence de chacun : c'est pas du tout dans les études, c'est pas du tout dans les cursus […]. Et malgré tout, j'ai un quart des professeurs qui utilise un traitement de texte musical ! Donc ça vient, mais ça vient toujours sous leur pratique personnelle. Tous les musiciens intervenants utilisent l'outil… L'outil enregistrement pour un musicien intervenant, c'est aussi important que l'archet pour un professeur de violon… Mais je leur demande d'avoir trois Zoom, on me comprend pas ! Voilà, c'est genre : « Vous voulez acheter des jouets high-tech pour vous amuser à écouter des cours… », vous voyez ? Parce qu'ils ne comprennent pas que l'enregistrement, la restitution, le traitement du son, le montage, etc., fait partie de l'acte musical du musicien de notre époque ; surtout dans une activité comme les musiciens intervenants auxquels on demande un travail de création, aujourd'hui, il est fait par le traitement de la matière sonore ! On va pas leur demander de faire des soleils en papier crépon… Ils font ça très bien dans les écoles sans nous ! [*Rires*]
Donc un grand avenir, des possibilités énormes… Et puis, surtout… Pour moi, la musique assistée par ordinateur a été le déclencheur de mes propres activités créatrices. Et je pense que cet outil, il est très riche de possibilités créatrices : le montage, la transformation, le mixage, la composition — l'autre geste compositionnel que la hauteur des notes, la durée des notes sur du papier, etc. Moi, ça m'a libéré personnellement, […]

c'est un outil qui m'a libéré pour la création. Le jour où je me suis aperçu qu'on pouvait faire des montages sonores, je me suis dit qu'on pouvait faire de la création sans écrire des chorals de Bach et des fugues... Voilà, c'est un parcours personnel...

Moi : C'est-à-dire que vous êtes passé d'un cursus d'harmonie, contrepoint à la création...

Arnaud : La création, sur lequel j'avais une connaissance théorique, mais sans pratique... créative, et c'est par cet outil-là que, débarrassé de quatre siècles de... je me suis dit : « On peut faire de la musique aussi sans automatiquement se mettre en contact avec tous les gens qui ont écrit de la musique sur le papier ; c'est une nouvelle ère quoi, c'est des nouveaux champs du possible, musicalement. Moi je sais que psychologiquement, ça m'a beaucoup aidé à me lancer dans un travail de création. Et puis c'est des outils qui, justement, sont intéressants, et de plus en plus... enfin qui sont bien foutus. Je me dis qu'avec ça, on pourrait vraiment... améliorer l'activité de créativité dans l'enseignement musical. Parce qu'un professeur de formation musicale qui aurait accès au quotidien à la Méta-mallette, au bout d'un moment, il aurait envie de faire un morceau avec ses élèves, et il traiterait la matière sonore, pas simplement en se disant : « Je tire, ça baisse ; je monte, ... » Au bout d'un moment, il fera des exercices, [...] et puis il se dira : « Ah tiens, la sonorité, les sons, on va faire ça... ». J'y crois beaucoup. C'est un appât, c'est-à-dire qu'à partir du moment où on commence à travailler la matière sonore, voilà... La génération d'avant a connu ça avec le magnétophone... Combien de musiciens sont devenus musiciens... enfin, sont devenus ingénieurs du son, créateurs, créatifs, etc., parce que [...] avec le magnétophone, ils se sont rendus compte qu'on pouvait faire de la musique autrement... Et ça a amené d'autres gestes musicaux. [Une élève vient demander des informations sur un concert de professeurs] Voilà, je pense que ça peut libérer plein de choses chez les gamins : permettre une créativité au quotidien, qui soit pas uniquement « Vous pouvez créer quand vous avez vingt ans d'études et que avez toutes les règles », quoi. Donc ce sera bon pour la musique !

Moi : J'entends bien. Est-ce que vous voulez préciser un peu votre parcours, ça me permettra de...

Arnaud : Moi, j'ai commencé la musique à 7 ans dans ce conservatoire ; [...] donc je suis là aussi en sachant où je suis, sur quel territoire je me pose et quoi y faire. J'ai été violoniste [...] professionnel, ce qu'on appelle « violoniste de cachetons », vous voyez, à droite à gauche, des orchestres à la Sainte-Chapelle, des machins comme ça, des grands adagios jusqu'à 24-25 ans ; à 24-25 ans, j'ai abandonné cette vie parce qu'elle me paraissait triste ; pour moi, j'avais oublié les raisons pour lesquelles j'avais voulu faire de la musique, et je me suis mis dans l'administration culturelle en me disant : je vais devenir musicien amateur.

Moi : « pour devenir musicien amateur » ?

Arnaud : Oui, en me disant : je ne veux faire de la musique que parce que j'en ai envie. Donc je vais arrêter de gagner ma vie en jouant de l'instrument, et je ferai de la musique qu'avec des gens avec lesquels j'ai envie de jouer [Arnaud scande chaque proposition en martelant son bureau du plat de la main], sur le rythme auquel j'ai envie de jouer, en travaillant de la façon dont j'ai envie de jouer, et la musique que j'ai envie de jouer. Après six ans à jouer 50 fois le Requiem de Mozart, le Gloria de Vivaldi, etc., je me suis dit : c'est pas pour ça que j'ai été fasciné par le violon à sept ans. Ici, on a un orchestre départemental d'élèves ; j'ai commencé la direction d'orchestre, j'ai commencé à travailler dans une administration d'une association départementale qui regroupait les conservatoires, donc j'ai appris un petit peu le métier administratif, la gestion, etc., [...] je me suis rapproché de cet orchestre dont j'avais fait partie quand j'étais adolescent [...] et puis, parcours personnel mais amené par la ville aussi, j'ai aussi découvert vers 25 ans, parce qu'il y a des gens qui sont arrivés ici, le monde du théâtre de rue, parce qu'on a un Centre national de création des arts de la rue, à [la ville], donc il y a une compagnie de rue qui s'est installée, et qui a commencé tout de suite à travailler avec l'orchestre, dont je commençais à m'occuper. Donc ça aussi, ça m'a ouvert une porte énorme sur la créativité, de pouvoir travailler dans la rue, d'être un peu au début d'une époque où se posaient des questions, et de pouvoir dire : on a un orchestre de 60 personnes ; si vous avez envie de travailler autour [...], on est prêts à le faire. Il y avait des opportunités et des rencontres. Donc voilà, j'ai fait mon bonhomme de chemin, apprenant à la fois l'administration, retrouvant un vrai plaisir à faire de la musique, aussi parce que je me suis tourné vers la direction d'orchestre et de chœur à cette époque, et je pense que ça me correspondait plus qu'instrumentiste, et à la fois développant un travail de création artistique qui est rentré dans les ordres maintenant, mais qui était très novateur il y a vingt ans ; le spectacle de rue, on en était vraiment au début... [...] Je continue à travailler beaucoup dans ce milieu. J'ai trouvé un équilibre – j'ai pris la direction du conservatoire il y a onze ans maintenant – avec ces trois pratiques : la pratique pédagogique et le projet pédagogique, je pense que, surtout à notre époque, la transmission et la réflexion sur la transmission, c'est un impératif moral, je pense que si on abandonne le terrain et si on fait pas avancer, faudra pas se plaindre que notre pratique [meurre], la pratique par la direction d'orchestre et la direction de chœur, plus traditionnelle-classique, parce que c'est quand même mon point de départ, c'est un monde auquel je suis toujours très attaché, j'ai rien du tout contre [...] la forme traditionnelle du concert, mais je la refais, travaillant avec amateurs et des grands élèves, à mon rythme et comme j'en ai envie, et j'y trouve plus de satisfaction qu'avec des professionnels à enchaîner des grandes séries d'adagios à la Sainte-Chapelle pour des cars de... non, quoi. Et d'un autre côté, j'ai trouvé ma troisième patte, qui est justement le monde du théâtre de rue où j'ai pu expérimenter, où je crée des spectacles ; maintenant on commence à se poser la question de la transmission du théâtre de rue : là, je donne des cours [...] dans un studio théâtre où on fait une formation universitaire pour des futurs

comédiens de rue [...]. Entre transmission, tradition et art novateur, j'ai trouvé – à titre personnel vraiment – l'équilibre qui me valait ; j'ai retrouvé l'amour de la musique ; et chaque chose enrichit les deux autres. Le répertoire me permet de continuer à revoir ses racines, ce dont je suis très fier ; la transmission : cet impératif moral et l'impression d'être un acteur de la ville, de la cité politique ; et puis la création : l'impression d'être un musicien vivant. Tout ça enrichit vraiment : en rentrant dans ce monde des arts de la rue, évidemment, je pouvais utiliser des instruments, mais j'ai aussi été mis en contact avec gens qui faisaient de la musique avec d'autres choses, j'ai découvert ça comme ça, et puis j'ai commencé à pratiquer, et puis c'est vrai que c'était plus facile de dire : « Tiens, toi, tu es musicien avec une formation, tu pourrais pas nous écrire un morceau pour le spectacle ? » Alors que jamais un orchestre à Paris ne m'aurait demandé une pièce pour être jouée... C'est tout un tas de rencontre et d'opportunités qui ont permis tout ça.

Arnaud me parle de la compagnie de spectacle de rue avec laquelle il travaille le plus, les résidences qu'il a mises en place dans la ville, dans la plupart des disciplines artistiques, dans une ville portée par un projet culturel fort.

C'est une ville qui a misé sur la culture depuis 30 ans ; mais quand on a construit ces choses-là [*la médiathèque, le Centre des arts de la rue, etc.*], on ne s'est pas posé la question de la vraie modernisation de l'enseignement musical. Y a une volonté, mais on a raté le coche à l'époque où les villes avaient encore de l'argent pour le faire. Ce qui m'inquiète le plus, c'est que là, on est à une époque où tenter des expérimentations dans les conservatoires, ça va être de plus en plus dur, parce que notre travail principal, ça va être de pas fermer dans les années à venir...

Moi : Comment est-ce que vous envisagez, de ce point de vue-là, le passage à l'intercommunalité ?

Arnaud : Comme une chance... à deux niveaux : premièrement, une partie de notre travail, ça va être de trouver de l'argent, et je pense que l'intercommunalité est un... Plus on est gros, plus on a de chances de trouver de gros partenaires... Je pense que l'intercommunalité va assainir le rapport entre politiques et administration, puisque les politiques dans les villes maintenant, étant donné que ce sont des gens qui ont de moins en moins de formation politique, se vivent comme des espèces de super-chefs de service, chargés de mission : c'est tout juste s'ils ne viennent pas faire l'accueil dans l'établissement. Dans beaucoup de villes, les élus n'ont plus du tout de vision politique de la ville, globale, à long terme. Le pauvre président à la culture qui va voir arriver les neuf conservatoires de l'interco, qui est déjà maire-adjoint à autre chose dans sa ville [...], il va pas pouvoir, il va pas s'occuper des conservatoires en disant : « Pourquoi est-ce que vous utilisez cette méthode, et pourquoi ma fille elle utilise cette méthode... ? » Il va être obligé de repartir sur un geste politique, de dire : on les transfère pour que l'enseignement artistique aille dans telle direction dans les villes de l'intercommunalité. Donc

je pense que ça ramener… au pire, ça changera rien, au mieux, ça amènera la nécessité d'une parole politique […], vision à long terme, partenariats, réseaux. Justement, […] les frontières de l'interco, c'est : La Villette, le Grand Paris, le CNSM, la Philharmonie de Paris ; on est dans l'orchestre DEMOS depuis le début ; c'est le conservatoire qui porte l'orchestre DEMOS ; c'est nous qui l'avons demandé : c'est pas une association ; nous, on fait l'orchestre DEMOS avec des centres de loisir de la ville. Pour le conservatoire, […], je développe beaucoup le travail hors les murs, on a 650 élèves inscrits, et on touche au moins une heure par semaine 800 personnes qui ne sont pas inscrites, entre les écoles, le travail avec les CCAS, on a un travail avec les personnes âgées […], on fait partie du plan de réussite éducative où on travaille avec des élèves en difficulté scolaire en leur faisant des parcours spécialisés au conservatoire pour les aider dans une construction, etc. On a beaucoup développé le conservatoire hors les murs, et on touche plus de gens qui ne sont pas inscrits, mais qui ont quand même une activité hebdomadaire […]. C'est ça que j'espère pour l'intercommunalité : […] elle va permettre au conservatoire de travailler hors les murs, de travailler sur le réseau social, […] associatif, de travailler sur l'accompagnement des pratiques amateurs, de créer des réseaux avec les gros établissements […]. Ça dans une ville, c'est impossible ; à la limite, c'est parce que j'ai des contacts par DEMOS que j'ai été contacté par la [Philharmonie] mais je peux pas faire… Moi ce qui me passionne dans l'intercommunalité, c'est l'idée de faire un vrai projet de territoire […]. J'y crois un petit peu plus, en plus, du fait qu'on est le premier transfert significatif des services à la population, et qu'ils ont plutôt intérêt à ce que ce soit visible ; moi ce que j'ai plaidé à l'interco et qui a été plutôt entendu pour le moment, puisque je suis pas le seul à plaider : « Si vous transférez les conservatoires pour dire on va créer un diplôme intercommunal, vous vous enterrez tout de suite. Si vous transférez les conservatoires en disant : on va demander aux conservatoires développer le travail hors les murs et de toucher au maximum les services à la population, c'est-à-dire scolaire, enfance, social, santé, etc. ; si, par la force de l'interco, on peut obtenir des recherches de partenariat avec des ministères, avec des… conseil général, conseil régional pour se dire : qu'est-ce que le conservatoire fait pour la réinsertion des publics en situation d'échec, chômeurs, etc. ; moi, j'adorerais ouvrir un cours de danse pour les chômeurs de la ville… Il y en mille, des projets comme ça : travailler sur le public handicapé, etc. Je pense que les conservatoires ont besoin d'une révolution telle qu'il y a eu il y a vingt ans dans les théâtres et les médiathèques, où les théâtres bourgeois de ville sont devenus des lieux de création culturelle, et où la représentation annuelle de la pièce de boulevard, etc. s'est transformée en des saisons ; on a besoin de ça, donc on a besoin d'un geste politique. Comme de toute façon dans une ville, on ne l'aura pas, parce que les élus sont de moins en moins des politiques, autant changer de niveau et essayer d'avoir une exigence. Je suppose que j'aurai 10 % de ce que j'aurais envie, mais ces 10 %, on les aura peut-être déjà. En plus, je pense que, à terme, en tout

cas dans mon coin, le passage à l'interco pour moi nous donne 10 ans, au pire 10 ans de survie. À l'heure actuelle, tenir un conservatoire dans une ville [du département]...

Moi : Ça tiendrait pas 10 ans ?

Arnaud : Ça tiendrait pas 10 ans. Si on n'est pas transférés, y en a la moitié d'entre nous qui fermeront après les prochaines municipales. Moi je dis qu'après les prochaines municipales, les villes commenceront à fermer leurs établissements. Pour moi, le transfert, c'est au moins pas la fermeture.

Moi : À terme, d'ici 10 ans, admettons que les choses se passent comme prévu avec l'intercommunalité, ce serait envisager plutôt une fusion, un regroupement des...

Arnaud : Fusion, moi j'y crois pas ; je crois que chaque lieu doit travailler sur son public. On est pas du tout dans des conditions d'intercommunalité que je vais appeler provinciales – sans qu'il y ait aucun mépris là-dessous –, notre public n'est pas un public qui a l'habitude de faire 10 km pour acheter du pain ou aller au supermarché, et qui n'a pas accès lui-même à des services publics, et de la culture, etc. Le public de [la ville] n'attend pas l'intercommunalité pour pouvoir étudier au conservatoire de [la ville voisine]. Parce déjà, là où vous avez beaucoup d'intercommunalités avec une ville centre et des toutes petites villes périphériques qui n'ont rien : effectivement, le fait que la ville centre accueille le public des villes périphériques, on n'est pas du tout dans cette situation ; chaque ville de l'interco a un conservatoire existant, plein, avec ses projets, sa richesse, ses problèmes, etc. Le public va pas se dire : on attend l'intercommunalité pour enfin pouvoir faire de la musique ; donc on se pose déjà sur un autre... Deuxièmement, la difficulté des liaisons entre les villes ; parce que notre public justement ne se dit pas : « le supermarché, c'est à la ville principale, donc voilà, une fois par semaine, faut y aller » ; « notre public est dans la capacité d'aller faire sa formation musicale dans une ville, sa danse dans une autre et son orchestre dans une troisième », ça, ça tient pas deux secondes face à la vérité : c'est plus facile d'aller à Dijon qu'à [la ville voisine]. [...] Donc pour le moment, les principes de l'interco, j'en suis très content, parce que c'est comme ça que je souhaitais que ça travaille, c'est : chaque conservatoire reste conservatoire de territoire de sa ville, mais réflexion et recherche en commun pour... Mais une partie de notre travail dans la fonction publique dans les années à venir va être de chercher 20 % de nos ressources, hein... Mais ça, un conservatoire tout seul dans une ville, c'est pas possible. Tous ensemble, on peut aller vers la BNP qui est le plus gros employeur [du département] et lui dire : « Faisons une opération : la BNP achète des instruments pour les enfants du conservatoire, pour la constitution, genre DEMOS... La BNP nous achète 700 instruments pour l'interco. Moi si je vais voir la BNP, ils vont me dire : « Vous ne représentez pas assez de monde. » [...] J'ai la chance d'avoir la Philharmonie, mais si je dis : « Voilà, si on crée un lien permanent entre les élèves du département, la Cité de la musique et la future Philharmonie... ». Eux, ils n'attendent que ça. Je prends la Philharmonie parce que, pour moi, c'est vraiment qui quelque chose

qui à terme va englober des projets… le projet DEMOS va devenir le projet pédagogique de la Philharmonie. La Cité de la musique, quelque part, ils vont se faire un peu noyauter par cette grosse salle qui va exister ; les ateliers de la Cité vont bien être obligés de devenir aussi des ateliers de la Philharmonie, etc. À l'heure actuelle, la Philharmonie qui sort d'une période où ils ont attaqué dans tous les sens, ils se disent : si on ne va pas vers une construction des publics et vers une construction des relations avec les villes, on est mort. Travailler avec nous, c'est aussi leur chance de survie, politiquement, au niveau de la communication, etc. Donc au contraire, c'est le moment génial pour passer en interco. Si on mène un travail et que dans deux ans, la Philharmonie et l'interco peuvent dire : « Oui, y a cette salle qui coûte cher, mais on a fait une convention, y aura accès pour les collégiens, pour les conservatoires, pour des périodes de pratique amateur, etc., pour que les gens du territoire s'emparent de ce lieu. » Avec qui ils vont le faire ? Pas avec le CNSM ! Pas avec la ville de Paris, c'est avec nous qu'ils vont le faire, c'est chez nous qu'ils pourront communiquer dessus. Moi je crois beaucoup qu'à l'heure actuelle, il faut qu'on suive des projets politiques et pédagogiques sur lesquels les politiques puissent communiquer, parce que c'est ça qui les intéresse et qu'après tout, c'est pas mauvais pour nous. Si on a un accès à cette salle, à la fois pour nos pratiques, notre existence, la vie culturelle de nos élèves, des accès pour des projets pédagogiques, des regroupements qui en même temps permet de dire : « Regardez, on a transféré les conservatoires et on a construit la Philharmonie […], regardez comme elle va rayonner sur le territoire un petit peu pauvre autour, ça va permettre une ouverture, y compris des conservatoires, etc. » Ils ont tout à y gagner.

Moi : on voit bien effectivement, à la façon dont certains se sont emparés, dès les premiers mois, du projet DEMOS ou d'autres projets proches ; c'est le Conseil de la création artistique qui l'avait porté aussi…

Arnaud : Bien sûr. Et là, le métier change… il faut pas avoir peur de ça. Y compris au niveau politique : le projet DEMOS – pourtant, Dieu sait si je suis pas partisan des gens qui l'ont lancé – c'est le projet qui a été lancé sur lequel on avait la chance d'avoir un petit financement ; je vais pas cracher dans la soupe… [*Rires*] Pour une fois qu'il y a une bonne idée, qui concerne notre monde artistique, on va surtout pas s'empêcher de le faire pour des raisons idéologiques ou politiques… Le projet DEMOS, ça a été génial pour moi ; ça nous a permis… Depuis des années, on voulait travailler avec les centres de loisir, mais vous voyez : y a toujours le côté animation dans lequel on n'a pas envie de rentrer… D'imposer aux centres de loisir, ça a permis de poser des liens ; on est en lien avec plusieurs centres de loisir, maintenant, et on a ouvert nos propres ateliers DEMOS à l'intérieur du conservatoire pour les centres de loisir. Le jour où on réussira à faire comprendre – un jour, on y arrivera – aux élus que ça coûte pas plus cher et que c'est plus adapté de prendre les élèves, mais qu'il faut un petit peu d'investissement, mais pour cet investissement, on est dans une situation qui nous permet d'aller vers une banque comme la BNP parce qu'on touche suffisamment d'élèves pour dire : est-ce que

vous êtes prêts à acheter mille instruments pour des enfants dans des centres sociaux [du département] ? Moi j'ai toujours pensé que c'était ça qui allait nous sauver l'existence des conservatoires ; parce que je sais une chose : si à [la ville], il y avait des problèmes, si on était obligé de faire des coupes dans le conservatoire, ils couperaient pas les dumistes, ils couperaient pas les cours de mouvement dansé pour le CCAS, ils couperaient pas les stages qu'on peut faire avec des personnes handicapées ; en fait, ils couperaient mon activité principale conservatoire, et le jour où il y aura une balance – parce que ce sont les mêmes personnes qui font ça, et que ce seront les mêmes personnes qui défendront – c'est tout le travail hors les murs qui permet au travail en infra de continuer, et de dire : on va dehors pour leur donner la possibilité d'aller dedans, et ce qu'on fait dehors influence… Notre travail pour les dix ans à venir, c'est d'aller vers l'extérieur, et que les pratiques qu'on met en place à l'extérieur viennent changer ce qui se passe à l'intérieur. Faut faire sortir les profs… Mais là encore, je suis désolé : je dis pas simplement aux profs « Faut aller travailler en groupe dans les écoles », là aussi, faut les former. Faut expérimenter, faut du respect, pour les professeurs aussi. Un professeur qui a enseigné toute sa vie en cours individuel, qui a été lui-même formé comme ça pendant 20 ans, vous allez pas lui dire du jour au lendemain… On changerait pas les conditions d'un comptable du jour au lendemain sans lui donner une formation sur le logiciel ! Eh ben on fait pas ça pour les professeurs. Ça veut dire que là aussi, les villes, il faut qu'elles comprennent qu'investir dans la formation, investir dans du matériel, etc., c'est important, c'est gage de richesse.

Moi : À propos du matériel, ce qui m'a surpris, c'est qu'apparemment c'est le conseil général qui vous apporte le plus ?

Arnaud : Non, alors on a du matériel… la ville a acheté des ordinateurs, des choses comme ça, enfin elle en achète de temps en temps. [*La secrétaire qui est arrivée au cours de l'entretien transmet une communication téléphonique à Arnaud : un enseignant « hors les murs » ne peut pas accéder à une salle qui a été vandalisée, personne n'est sur place pour ouvrir le site ; le cours est annulé.*] Nous, on achète… par exemple pour la salle de musique assistée par ordinateur, on a fait acheter notre matériel par les services informatiques de la ville, y a des choses qui sont de la récupération, y a des choses qui sont du matériel personnel un peu ancien qu'on met les uns les autres à disposition du conservatoire, après, le conseil général, ils sont d'accord par exemple pour payer l'abonnement aux ressources, mais quand s'est posée la question, on s'est dit : « vous faites ça pour les médiathèques, vous avez un plan d'aide à l'achat de matériel ». La ville met 5000 euros, le conseil général, ils sont pas prêts à le faire non plus.

Moi : Mais pour l'abonnement Cité de la musique, comment est-ce qu'ils ont… C'est justement parce qu'ils intervenaient déjà pour les médiathèques ?

Arnaud : Non, je pense que… le conseil général, ils essaient aussi de se rapprocher de la Cité de la musique ; c'est une chose intelligente : ça leur coûte 500 euros par an,

mais c'est une ressource documentaire pour les conservatoires ; c'est ni un projet pédagogique qui leur demande un gros suivi, ni des choses comme ça… et puis eux-mêmes, ça leur fait créer un partenariat avec la Cité de la musique. Les conseils généraux, pour survivre, ils ont aussi besoin de… Là où effectivement ils vont pas nous dire – ça se fait dans d'autres départements – on va donner des subventions aux conservatoires pour du matériel ; voilà, c'est une petite chose qu'ils amènent.
Après, les villes au niveau [du département] travaillent sur des conventions de développement culturel ; nous par exemple, on a obtenu de l'argent pour acheter des instruments pour les ateliers hors les murs, on va acheter des cordes et des flûtes pour monter des ateliers spécifiques. Après, au conseil général, ils ont une politique intéressante depuis quelques années pour les conservatoires, c'est-à-dire qu'ils aident un petit peu tout ce qui est aide à la création, ils ont mis en place des aides à des résidences d'artistes ; nous on a eu deux comédiennes qui sont restées un an au conservatoire, ils font des aides aux projets, quand 3-4 conservatoires se regroupent, ils peuvent donner un financement pour un petit plus… Donc ils ont toujours une aide… mais qui ne sont pas des aides de fonctionnement, aides ciblées sur des choses un petit peu alternatives, des choses d'ouverture, ce qui est intéressant, parce que comme on nous demande des recherches de subvention, de dire aussi "ah oui, mais pour trouver de la subvention, faut aller sur des choses… " On va pas avoir des subventions pour donner des cours de piano en plus, vous voyez. […]

Moi : Est-ce que le Schéma départemental a évolué récemment ?

Arnaud : Oh, il a jamais existé, le schéma départemental…

Moi : Y a un état des lieux, quoi…

Arnaud : Oui, y a un état des lieux qui a été fait… oui, qui a donné lieu à rien ! Qui de toute façon n'apportait pas vraiment de perspectives ; il était bien fait, c'est pas le problème ; c'était un état des lieux, qui était incomplet… Y en a un nouveau, là. Oui, ils font une espèce de site internet interne, on a dû répondre à peu près à toutes les questions…

Moi : Et c'est toujours l'agence « Culture et collectivités » ?

Arnaud : Non, c'est le conseil général. [*Arnaud évoque alors la Mission Enseignements et Pratiques artistiques en Amateur du conseil général, qui conduit l'enquête destinée à mettre à jour l'état des lieux des conservatoires du département.*] Ils font un travail très respectable ; ils avancent comme ils peuvent, avec le peu du budget qu'ils ont, ils travaillent beaucoup dans le sens animation du réseau, ce qui à mon avis est beaucoup plus intéressant que Schéma départemental. De toute façon, moi par exemple, je suis farouchement indépendant, et c'est pour ça que le statut d'école municipale ou intercommunale financée à 100 % par la collectivité me va très bien ; je n'accepterais pas que le Ministère de la culture vienne mettre son nez dans mes affaires… Pour moi, la

direction d'un établissement est trop importante pour obéir à un ministère ; mais par contre, avoir une tutelle qui vient en appoint, justement pour vous aider à vous moderniser, vous aider à sortir un peu des sentiers battus… Dans les conservatoires, on n'a pas souvent besoin de 600 000 euros […] ! Moi souvent, c'est 3000 euros ; on a tellement l'habitude de travailler avec rien, et puis en même temps, on n'est pas des producteurs de spectacles, il faut que ça reste modeste dans un conservatoire – modeste au niveau de la réalisation. Avoir une résidence de comédienne pendant un an, ça a été quelque chose d'énorme, parce qu'on a construit vingt trucs autour… [*En outre, les effectifs techniques et administratifs des conservatoires ne leur permettent pas de mettre en œuvre de grosses productions : ici, l'équipe est composée de deux administratifs, le directeur et sa secrétaire. Le budget s'élève à 1 100 000 euros, avec 95 % de masse salariale, 130 000 euros en fonctionnement, 5000 euros en investissement. Des heures complémentaires et quelques cachets sont néanmoins disponibles. Le budget que gère le directeur lui-même ne dépasse pas 40 000 euros.*]

Moi : On vous impose l'utilisation d'un système de gestion comptable ?

Arnaud : On a Duo [gestion de la scolarité], qui est un vieux programme développé ici ; [la ville] a servi de pilote ; gestion comptable, on a Civitas qui est un programme qui regroupe plusieurs villes [par lequel passent toutes les commandes]. J'ai plaidé sur la ville pour que les services à la population aient un logiciel commun […] mais c'est aussi un gros investissement sur la ville […]. [*Arnaud mentionne la suite* Allegro, *qui offre à la fois un noyau commun et des modules adaptés à chaque service.*] On a un guichet unique à la ville, mais on n'a pas de logiciel commun ; donc les inscriptions, elles sont remplies en double : nous dans notre logiciel, et en même temps dans le logiciel du guichet unique.

Moi : Oui, c'est pas vraiment une simplification administrative… [*Rires*]

Arnaud : Vous voyez, en en revient à notre [point de départ] : on fait un guichet unique, mais investir 200 000 euros dans une suite logicielle, ça paraît de l'argent gâché ! […] Y a encore un vieux fond […] je pense dans beaucoup de villes, où on nous demande d'être modernes mais sans donner les moyens. […]

Moi : Je vous posais la question, parce que si on compare avec ce qui s'est passé dans l'Éducation nationale, l'introduction d'outils à vocation un peu pédagogique a souvent été accompagnée aussi de perspectives de simplification administrative, ou de simplification de la vie scolaire, par exemple. Quand on parle des ENT, généralement, le cœur du projet, c'est d'abord la gestion de la vie scolaire, puis se rajoutent éventuellement des modules plus pédagogiques.

Arnaud : Moi j'ai souvenir de l'introduction des ordinateurs dans l'Éducation nationale, y a quinze ans, c'étaient aussi beaucoup des profs très militants qui amenaient leur matériel, etc. […] Y avait aussi toutes ces espèces de plans où ils faisaient construire des ordinateurs nuls ; à une époque, je me souviens très bien quand j'étais gamin…

Moi : Informatique Pour Tous, oui…

Arnaud : Oui […], ils construisaient des usines à gaz qui donnaient des ordinateurs qui étaient utilisés par personne… [*Rires*]
J'interroge Arnaud sur le projet de nouveau conservatoire ; il me communique les plans finaux du cabinet d'architectes : Jakob et MacFarlane. Tout en m'adressant un courriel, il évoque les débuts du courrier électronique au conservatoire.
Au début […], on a mis deux ans à avoir internet au conservatoire ; quand il y avait des mails, j'avais donné mon adresse personnelle, j'habitais pas très loin à l'époque, donc je recevais un coup de fil : « Ah, on vous a envoyé un mail ! », je prenais une clef USB, j'allais chez moi, je mettais le mail sur ma clef USB et je retournais travailler… C'était extraordinaire, j'ai fait ça pendant deux ans. Évidemment, on m'envoyait peu de mails parce que j'avais dit : « Je vais pas aller à la maison cinq fois par jour… » Le conservatoire a été, je pense avec les ateliers du service technique, un des derniers services de la ville à avoir internet. [*Nous revenons au projet de conservatoire.*]
Demain, on lance la construction, si quelqu'un me trouve 15 millions d'euros… […]
Pendant que nous explorons les documents concernant le nouveau conservatoire, un élève vient demander à Arnaud de lui faire une photocopie.

Moi : Et vous comptez utiliser ces documents pour rédiger le projet d'établissement ?

Arnaud : Pas de projet d'établissement […]. J'ai un peu une vision… anarchiste des choses ; j'aime la désorganisation, et j'aime pas que les choses soient pareilles partout. Donc j'ai pas de règlement intérieur, j'ai pas de projet d'établissement. […] Si je devais décrire, ce serait une vision de l'établissement plutôt qu'un projet écrit ; je pense qu'il faut beaucoup de souplesse dans nos choses. Si je pouvais, y aurait un cursus par élève – si je pouvais… […]

Moi : Vous êtes toujours président de l'UDCM ?

Arnaud : Je le suis toujours, sauf que l'UDCM n'existe plus en tant que telle, puisque l'UDCM a perdu son financement du conseil général, comme pratiquement toutes les associations musicales du département, donc on a perdu notre personnel : on avait trois personnes qui travaillaient à plein temps, on n'a plus personne. […] L'UDCM continue un petit bonhomme de chemin, mais sans subvention, sans personnel. […] La Jeune Philharmonie – qui était l'orchestre départemental, moi je me suis plutôt attelé à sauver cet orchestre – est devenue une association indépendante, qui est désormais – ce que je trouve très bien – gérée par ses musiciens, donc elle a un budget de fonctionnement qui est correct, mais… j'ai toujours regretté que la gestion des orchestres professionnels soit si centralisée, qu'elle soit pas comme en Autriche ou en Allemagne, où [ce sont] les musiciens qui gèrent leur propre orchestre. […] Maintenant, je suis directeur musical élu par l'orchestre. Ce qui veut dire aussi une pratique démocratique dans le fonctionnement d'un orchestre, avec ce que ça a de désagréable et ce que ça a d'agréable ; je préfère dépendre des musiciens que de directeurs de conservatoire […].

Moi : Donc vous expérimentez l'autogestion avec l'orchestre…

Arnaud : Ouais, c'est super ! C'est quelque chose que j'avais toujours envie de faire ; oui, c'est une espèce d'autogestion de l'orchestre par ses musiciens. C'est une belle expérience, parce que ça a redonné… Et puis en fait, l'orchestre qui était justement un peu la pomme de la discorde : mais pourquoi cet orchestre, pourquoi il est à [la ville], pourquoi c'est untel qui le dirige et pourquoi c'est pas untel, bah maintenant, y a plus de problème. Le conseil général le soutien ; ils ont pas de comptes à rendre aujourd'hui parce qu'ils soutiennent celui-là ; ils soutiennent un orchestre qui a été regroupé [à la ville voisine], c'est très bien ! Plus il y aura d'orchestres, mieux ça vaudra. Maintenant, on dépend plus des jalousies, des petits plans de carrière des directeurs de conservatoire ; maintenant, c'est les gens qui y viennent toutes les semaines qui décident de ce qu'il est, c'est bien. Ça a été assez dur ; moi, la chose la plus dure à l'UDCM, c'est d'avoir dû licencier trois personnes, ce qui est toujours quelque chose d'extrêmement pénible à faire… […] C'était 2008. […] Sur les trois, les trois ont retrouvé du travail, et y compris du travail dans des choses culturelles, comme DEMOS, ce qui fait que ce qu'on leur a appris à l'UDCM leur a servi pour faire un vrai travail à côté, enfin de faire avancer les choses aussi. […] C'était une association qui durait depuis trop longtemps, donc des fois, faut donner un bon coup de balai, et puis… Moi je remets ça un peu en parallèle avec ce coup de balai personnel… […] On s'est un peu coupé du circuit conservatoire [avec des musiciens plus âgés, des enseignants de l'Éducation nationale, etc.], on a coupé un peu avec le côté scolaire de la chose. Moi je pense que les conservatoires devraient aussi beaucoup de soutien aux pratiques amateurs, de tous les styles ; je pense qu'au lieu d'ouvrir des ateliers de musiques actuelles, on devrait plutôt apporter des soutiens ponctuels, des choses comme ça… Y a des choses que j'aime pas trop voir organiser officiellement qui peuvent garder aussi une espèce d'anarchie latente dans leur fonctionnement ; je pense que les conservatoires devraient être aussi des centres de ressources. Dans l'interco, [un] collège a fait aussi une belle proposition : d'avoir une carte pour les amateurs dans les villes, qui leur permette de prendre dans l'année douze heures de cours dans l'un des conservatoires de l'interco ; je trouve ce genre d'idée génial ! Parce que, pour les gens qui ont fait un long cursus chez nous, qui ont une vie professionnelle et familiale, on peut pas leur imposer un cours par semaine ; et le fait qu'ils disent : « J'ai droit à dix heures dans l'année, et je vais m'en servir quand j'aurai eu le temps de travailler ou quand je veux un truc comme ça… » ; par exemple, des musiciens de l'orchestre qui ne sont plus dans les conservatoires et qui disent : « En début de programme, je vais aller prendre trois cours avec un prof pour qu'il me replace la technique pour telle chose, etc., dont j'ai besoin à l'orchestre » […]. C'est là où vraiment, je crois en l'interco ; on a tous deux ou trois super idées… […] Ça veut pas dire : on porte tous un super projet d'établissement, mais par contre, en mettant en commun les deux-trois super idées qu'on a les unes les autres, on peut vraiment faire avancer les choses.

Moi : Au-delà de l'intercommunalité, est-ce que vous avez déjà regardé les projets européens qui pourraient éventuellement financer partiellement tel ou tel projet, notamment pour tout ce qui a trait à l'éducation artistique et culturelle ?

Arnaud : J'avoue que j'ai pas vraiment regardé…

Moi : Il faut dire qu'il faut quand même s'armer de courage…

Arnaud : Faut s'armer de courage pour regarder ça ; mais je pense que c'est des choses qu'on peut travailler à d'autres niveaux, parce que pour ça, il faut aussi un petit peu des aides… Pour des villes qui ont un DAC qui est un vrai professionnel, et qui est pas un ancien bibliothécaire qu'on a mis là [*Rires*]. Les conservatoires sont très à côté de la plaque, et les personnels sont très à côté de la plaque au niveau de l'organisation de la vie culturelle en France.

Moi : Et à plus forte raison européenne…

Arnaud : Oui. La plupart des profs sont encore à l'époque où on demandait au curé si on pouvait faire un concert à l'église, et on faisait des affiches au marqueur, quoi ; y a qu'à voir la communication des conservatoires : c'est une catastrophe nationale !

Moi : Très rares sont encore aujourd'hui les conservatoires qui ont des sites [web]…

Arnaud : Oui, puis les affiches ! Mais parce que n'importe quelle troupe de théâtre de trois personnes, ou de danse, a plus de réflexion que nous sur la communication artistique correspondant à une… Nous, on en est toujours à l'époque où on filait trois francs six sous au curé du coin pour organiser le concert, quoi ! Et puis alors là, aller demander un chargé de communication pour un conservatoire, quand vous réussissez pas à avoir un ordinateur, vous voyez ? Voilà : les théâtres, les médiathèques, y a des chargés de communication, y a des chargés des publics, y a des machins comme ça. […] Alors y en a dans des très grosses boîtes ; mais nous, on est toujours très… Et puis par rapport aux directeurs d'autres centres, les directeurs des conservatoires sont encore au départ des pratiquants, donc […] y en a beaucoup d'entre nous qui ont pas fait de formation justement d'utilisation des outils culturels de notre époque !
Ouais, l'Europe, j'ai jamais regardé… Après, des fonds européens… Moi, y a une chose à laquelle je croirais, je sais que sur [la ville] et je pense dans pas mal de villes, il faudrait beaucoup réformer toutes les histoires de jumelage, etc., dans les villes ; parce que la plupart des comités de jumelage ou que j'approche en sont encore à l'amitié entre les peuples post-seconde guerre mondiale, ce qui est toujours une belle cause, mais qui est un peu dépassé maintenant. […] Effectivement de nos jours, aller deux jours en Angleterre n'est plus l'aventure qu'elle était il y a quarante ans… Moi j'aimerais beaucoup – mais ça, on a beaucoup de mal parce que les comités de jumelage sont tenus par des personnes assez âgées dans les villes […] – dire qu'à l'heure actuelle, on devrait se servir des comités de jumelage pour faire des […] échanges professionnels, déjà. Nous on l'a fait un petit peu : on a envoyé des professeurs en Angleterre pour

voir comment justement comment [fonctionnent] ces conservatoires qui n'en sont pas – ce que je trouve super génial ; je préférerais qu'il n'y ait pas de lieu conservatoire – et puis plusieurs professeurs d'instrument anglais sont venus passer une semaine ici. Mais j'aimerais qu'on se dise : « On part trois semaines en Angleterre avec le directeur du conservatoire, un type de la com', un type des relations publiques, et on va suivre comment est-ce qu'ils organisent un festival, on va suivre le côté technique, l'organisation, la communication, les relations avec la presse, etc., etc. » Et eux, ils viennent faire la même chose chez nous. La ville qui est jumelée à [la ville] est en intercommunalité depuis 10 ans en Angleterre ; et à aucun moment, on s'est dit : « on va aller vers eux pour savoir comment ils font depuis 10 ans, qu'est-ce que ça leur a apporté, etc. » Parce que, les réalisations principales du comité de jumelage doivent permettre aux vieilles dames des membres du bureau d'aller chercher des *scones* chez Marks & Spencer deux fois par an ! Ce qui n'est plus possible depuis la fermeture des magasins en France… Allez leur dire : « on a changé de siècle, et l'Europe, c'est aussi une richesse professionnelle », et que c'est pas simplement en y envoyant ou en recevant des enfants – ce qui est de plus en plus dur – mais c'est en regardant comment les gens travaillent, avec leurs spécificités professionnelles, et comment ils ont construit les choses, ça c'est… Étant donné que la plupart des villes n'ont pas de direction des relations internationales mais des comités de jumelage… Là encore, c'est toujours la question de remplir un dossier européen, en anglais et en français, de 180 pages… Je préfère avoir 1500 euros et payer trois jours d'hôtel et un vol Ryanair à un professeur qui aille en Angleterre pour étudier comment est-ce qu'ils font pour les chorales là-bas… Et puis on n'a pas de personnel pour remplir ces choses-là : on fait déjà vraiment la gestion au quotidien de nos établissements… Mais oui, on manque d'information ; on devrait avoir dans les villes – je suppose qu'il y a – des gens qui nous pointent et qui nous aident pour toutes les recherches de subventions possibles. Il devrait y avoir ça dans tous les services des finances des villes… […] Je suis sûr que ces personnes rembourseraient l'investissement de leur salaire très rapidement. Parce que le problème des machins comme ça, c'est la première fois ; c'est comme le Schéma départemental ! […] Y a encore des choses… les dossiers QX par exemple, de politique de la ville, on pense pas à les envoyer aux conservatoires… c'est encore lié aux projets scolaires, les classes à PAC, les machins comme ça. Je crois qu'il y a beaucoup de travail à mener avec les services de politique de la ville. […] Les conservatoires – je pense – sont les seuls lieux culturels qui sont encouragés dans leur enfermement pédagogico-artistique, là où on devrait les forcer à sortir ; mais en même temps, le conservatoire aussi fait partie du champ social, du champ politique de la ville, etc. Et ça nous apprend toujours de [travailler sur ces dossiers]. La directrice du théâtre de [la ville] a deux assistants et une administratrice, donc elle peut aller à des réunions politique de la ville ; moi si j'[y] vais et qu'il y a des dossiers de 80 pages, en même temps, je serai obligé de les remplir… […] Le problème c'est qu'il y a une génération et demi ou deux générations de directeurs qui ont pas pris

leur boulot au sérieux, dans les conservatoires. Moi quand je suis arrivé dans le milieu des conservatoires professionnellement, la plupart des directeurs travaillaient de deux à trois heures par jour… Le problème, c'est que les postes et les conditions de travail ont été construits comme ça, que ça reste malgré tout une espèce de légende urbaine chez les DRH etc., y a des lieux où c'est encore vrai… Je crois qu'on a payé beaucoup de péchés de nos aînés ; si nos aînés avaient travaillé plus de trois heures par jour, on serait pris un peu plus au sérieux, quoi. […] J'ai connu la première génération, qui avait ceci [de remarquable] d'être de vrais musiciens ; avec peu de réflexion sur la construction, mais en même temps qui étaient des gens assez libres d'esprit. Moi j'ai été beaucoup influencé par… j'ai beaucoup travaillé avec des gens de cette génération, des gens qui ont ouvert les conservatoires en 68, quoi, et qui avaient un côté « esprit libre ». Après, j'ai connu la seconde génération, que j'ai trouvé très scolaire, très ministère-ministère, etc. ; je trouve que maintenant, dans la plupart des collègues qui ont mon âge, ou des plus jeunes, y a quelque chose d'intéressant : c'est un peu comme les compositeurs de la génération de compositeurs qui, à la fois, oui, ils sont passé à l'IRCAM, mais ils connaissent aussi James Brown… Mais y a eu une période où il y avait que l'IRCAM, qui était un peu pénible à suivre.

Moi : Ça, c'était plutôt dans les années 80 ?

Arnaud : Oui, dans les années 80… A suivi cette période un peu des vieux pirates, comme ça, la période des jeunes aux ordres du ministère […], dans les années 80-90. Et là, je trouve que le métier évolue bien. […] Ma génération arrive, moi je suis devenu directeur quand même assez jeune, à 32 ans, donc c'est quand même assez jeune pour un directeur de conservatoire ; il se trouve que ma génération, qui a ses qualités et ses défauts, mais qui a fait des études classiques, mais qui a été un peu interpellée par les cultures populaires, qui a écouté autre chose, pour laquelle la culture ne s'arrête pas aux cultures classiques et européennes, etc., qui n'est pas non plus le petit doigt sur la couture du pantalon dès qu'un inspecteur du ministère nous pond une… Je vois par exemple sur les jeunes profs, ils ont des belles formations, plus intéressantes, plus construites que celle qu'on avait, rien à voir avec celle de la première génération de professeurs, qui s'est retrouvée jetée dans le bain sans aucune construction, et en même temps, ils ont une capacité d'indépendance qui est intéressante. Ils sont pas non plus en attente de la circulaire pour savoir ce qu'ils vont faire.

Moi : Est-ce que ça veut dire que les collectivités – enfin les villes – jouent un rôle croissant, plus indépendant dans le recrutement des directeurs que dans la génération d'avant.

Arnaud : Non je crois pas, je crois que ça a toujours été là ; mais je crois que le métier à la fois se professionnalise et je crois que les métiers de la musique dite savante, classique, tout ce que vous voulez, change. Jusqu'à la génération – on va dire – 68, c'était encore les représentants de la culture officielle, maintenant, on est derrière n'importe

quelle école de nouveau cirque… Faut bien avouer ! Une troupe de nouveau cirque est plus institutionnelle que nous, parce qu'on a 40 ans de retard, plus organisée, plus réfléchie dans sa communication, dans ses recherches de financements, etc., on est vraiment à la traîne de tout, nous dans les conservatoires…
Je crois qu'il y a une chose qui est très importante, qui en tout cas a été très importante et pour pas mal de gens, de jeunes directeurs que je connais, c'est l'influence grandissante de la danse dans les conservatoires. Ma réflexion, elle est aussi beaucoup passée par la fréquentation, le travail et la nourriture pédagogique des professeurs de danse. Je pense qu'on a été la première génération à prendre les activités de danse comme une chose sérieuse, à ouvrir à la danse moderne, ou à la danse contemporaine, ou aux danses extra-européennes, se trouver avec des gens qui étaient très formés, formés au travail de groupe, formés à la créativité à l'intérieur des cours, etc., des profs qui avaient plus faim que les profs de musique, plus faim de reconnaissance, plus faim de construction et plus faim de rencontres… Quand j'ai commencé à travailler dans le circuit des conservatoires [à l'UDCM], c'est la première chose qui m'a frappé : me dire « Wouah, les profs de danse, c'est du brut de décoffrage… » Pendant dix ans, les plus militants et les plus ouverts, etc., ça a été les profs de danse. Je pense qu'il y a beaucoup de mes réflexions sur l'enseignement de groupe, sur l'ouverture vers autre chose, qui me viennent de la fréquentation de danseurs, de danseuses, de professeurs de danse, d'élèves de danse ; pour moi, ça a une importance phénoménale dans le conservatoire. En fait, je voudrais que la musique soit organisée comme la danse.

Moi : Oui parce que là, pour le collectif, de toute façon…

Arnaud : Bah oui ! Ce qui empêche pas la technicité, ce qui n'empêche pas le suivi individuel. Les professeurs de classique sont des gens très conscients de leur héritage mais qui font de la création à partir de leur héritage classique ; on n'est plus à l'époque de « Carnaval à Venise » hein, pour les spectacles de fin d'année, etc. ; ma professeur de classique, elle fait de la création comme ses collègues de contemporain, c'est une technique différente ; des fois, c'est même plus contemporain que les professeurs de contemporain… C'est des gens qui, de par leur formation, travaillent aussi beaucoup par stages, continuent à se former, continuent à prendre des cours, ont beaucoup appris de la danse africaine, de la danse jazz… Et puis ont eu plus faim que les musiciens ; parce qu'une compagnie de danse, y a quarante ans, c'était rien ! Y avait que l'opéra, et puis Béjart, et Roland Petit… C'était vraiment… Regardez l'éclosion magnifique de la danse contemporaine, de tout ce que ça a apporté au spectacle, de tous les croisements qu'il y a eu ; regardez comment s'est inclus la danse hip-hop à tous les autres mouvements artistiques, du quatuor à cordes au cirque, au flamenco, tout ce que vous voulez : l'une des choses les plus importantes – intéressantes – à suivre à notre époque, c'est la danse hip-hop ; parce qu'on a l'impression qu'il y a de la fraîcheur, et à la fois, ça se prend au sérieux parce qu'ils sont obligés de se construire pour se sortir de l'image qu'on leur a collée, et en même temps, ils ne se construisent qu'en croisant, et en bouf-

fant de l'influence à droite, à gauche. La danse, avec les arts de la rue, un petit peu le nouveau cirque – je suis moins persuadé – mais la danse et les arts de la rue, c'est vraiment les exemples de ces vingt dernières années ! Ces artistes qui, il y a cinquante ans, n'existaient même pas… Quand on pense qu'il y a cent ans, les danseuses de l'opéra de Paris n'étaient pas payées… Maintenant, n'importe quelle compagnie de danse est plus évoluée que n'importe quel conservatoire ! Et ils nous ont bouffé notre place ! Non mais, c'est quoi un orchestre, actuellement ? Ça fait vivre personne… Là où les villes programment, parce qu'il en faut bien, un concert d'orchestral par an, là où des villes de banlieue comme les nôtres, sans problème remplissent les salles avec cinq ou six spectacles de danse contemporaine… de la plus contemporaine ; parce qu'elles ont fait leur chemin contemporain tout en restant accessibles au public, pas toutes, mais quand même : y a beaucoup de danse que vous pouvez aller voir sans être dans une réflexion sur vingt ans de danse… Donc ces professeurs de danse, etc., ces activités de danse, cette façon de travailler la danse, de réfléchir pédagogiquement à la danse, je pense aura été très influente pour une génération de directeurs. […]

Moi : Et c'est pas lié uniquement au fait que vous, vous avez été baigné un petit peu dans le spectacle de rue…

Arnaud : Non, c'est parce que les jeunes professeurs de danse contemporaine qui ont commencé il y a quinze ans dans les conservatoires, elles sont arrivées en voulant me bouffer ! Elles demandaient de la reconnaissance, elles exigeaient de la créativité, elles avaient pas… Elles étaient dans une pratique qui était encore en invention, et à la fois elles voulaient transmettre, elles voulaient inventer, elles ont eu l'exigence de faire de la création, d'avoir des lieux, d'arrêter de danser dans des gymnases, etc., etc. Ils partaient de rien, quoi ! C'est juste quand la première génération des profs qui faisaient que du classique… Dans les conservatoires, tout le monde a renouvelé une génération de profs classiques, qui avaient commencé en 68-69, et en même temps, en a profité pour ouvrir à la danse moderne. Et on est arrivé avec des… Il faut se les fader, les professeurs de danse ! Parce qu'en plus, généralement, la plupart d'entre elles cachetonne pas à droite, à gauche ; soit c'est des jeunes qui sont dans la pratique artistique, soit elles sont plus âgées, donc justement, elles commencent à laisser tomber leur pratique, mais elles continuent à se former, elles ont eu une vie artistique avec de la création ; toutes les danseuses modernes ou les premières danseuses africaines qui ont été dans les conservatoires, c'est parce que c'est des gens qui bouffaient de la vache enragée depuis dix ans, et quand elles sont arrivées dans l'institution, il a fallu que ce soit l'institution qui suive, et pas elles ! Tandis que nous, les musiciens étant pendant deux cents ans, les représentants de la culture officielle et bourgeoise, eh ben on s'est fait bouffer ça… mais les professeurs musiciens fonctionnent comme si on était encore un petit peu ça, alors qu'on l'est plus du tout. […] Elles nous bottent les fesses, les professeurs de danse… C'est la danse qui a ouvert les conservatoires, beaucoup. […] On prend les enfants à trois en danse, ici, ça a fait un appel d'air, et la musique a beaucoup gagné d'élèves en

ouvrant la danse, [...] et ça a changé le public du conservatoire. C'est l'ouverture à la danse contemporaine et les activités d'éveil à la danse qui ont changé le profil sociologique des utilisateurs du conservatoire. À partir de ce moment-là, on n'a plus été le lieu de la petite bourgeoisie, c'est la danse qui a amené ça.
J'interroge Arnaud sur ce profil socioculturel : il m'explique qu'un travail cartographique a été mené sur l'ensemble de la ville, et le quotient familial moyen des parents d'élèves du conservatoire est le même qu'au service jeunesse.
Moi, j'aimerais bien qu'il y ait un étudiant en sociologie qui travaille six mois sur les publics du conservatoire, parce que je pense que ça, on le vit tous [...]. Je crois que les conservatoires sont devenus des milieux beaucoup plus ouverts, beaucoup plus accessibles. [...]

Moi : Vous avez beaucoup employé le terme créativité, est-ce que vous pourriez reformuler votre conception de la créativité dans l'apprentissage musical ?

Arnaud : Je pense qu'on est... je vais partir dans un chemin pour en arriver... En fait, les musiciens classiques ont oublié toute une part de leur histoire. Les musiciens de formation classique sont restés sur l'invention, sur les périodes de l'invention de l'interprète professionnel, c'est-à-dire essentiellement de l'invention du chef d'orchestre, donc cette période du XIXe où s'est créé d'un côté, les créateurs et de l'autre côté, les interprètes. On est bien d'accord qu'avant, un musicien qui ne créait pas, ça n'existait pas, qu'une musique « de répertoire », c'était impensable... C'est à partir de Mendelssohn, la Passion, etc., qu'on voit... Moi j'ai envie de retrouver cette... très modestement mais justement : j'aime beaucoup ces artisans, le créateur comme artisan ; vous demandez pas à l'artisan d'être l'artisan du siècle, vous lui demandez de faire de belles chaises qui tiennent debout. Moi j'aimerais retrouver beaucoup ça, c'est-à-dire de considérer le geste créateur comme faisant partie d'une pratique musicale, mais en arrêtant cette espèce de pose romantique comme quoi on n'est créateur que si on est un génie ! Je crois qu'il faut se battre contre ces deux tendances : la création, c'est pas grave, c'est pas si grave que ça, parce que justement, à partir du moment où elle offerte à tout le monde, où elle est partagée par tous, c'est pas grave, vous êtes pas obligé d'être un génie, c'est pas important... c'est ce que ça vous ouvre à côté [qui l'est] ; parce que je crois qu'on comprend jamais une symphonie que quand on a essayé d'en écrire une, y compris en utilisant les règles de l'époque ; essayer d'écrire une symphonie comme à l'époque de Mozart, c'est pas le résultat de la symphonie qui compte, c'est ce que vous aurez compris du processus créateur. Ça, ça fera de vous un meilleur interprète... Pour moi, toute personne qui s'est retrouvée devant une page blanche à devoir écrire quatre notes de musique et à les jouer en public, ça le rend automatiquement un interprète qui comprend mieux. Je pense que vous comprenez mieux la musique, que vous l'écoutez autrement, que vous la lisez autrement, vous la jugez autrement. Je pense que la création, la créativité, elle fait poser un regard critique, et un regard à la fois analytique, critique et sensible sur la chose, pas simplement analytique. La mode de la profusion des

classes d'analyse, je pense que l'analyse, elle vient de soi aussi quand on écrit ; on écrit, donc on analyse d'autres œuvres pour voir comment c'est écrit, mais vous voyez : faire des heures simplement pour marquer... faire des schémas, ça mène à rien, si ça vous apporte pas quelque chose comme interprète. La créativité, elle met automatiquement en lien avec les outils de son époque. D'accord, un papier et un crayon, c'est toujours ça, mais on va pas demander... si on travaille avec des enfants, on va automatiquement chercher des outils de leur époque pour faire de la création. Elle permet d'arrêter de classer la musique entre chef d'œuvre et pas chef d'œuvre. Quand on travaille la créativité musicale avec une classe de maternelle, on se pose pas la question chef d'œuvre ou du pas chef d'œuvre. Elle permet, surtout à notre époque, le croisement entre les arts, parce que les plus belles activités de créativité du conservatoire, elles sont venues d'appâts extérieurs : on crée un œuvre parce qu'on a l'artiste en résidence de la galerie qui va travailler avec nous. Si vous dites aux élèves : « On va écrire une œuvre de musique », tout le monde se coince. Si vous dites : « On va commencer à réagir à une œuvre picturale en écrivant, à une œuvre théâtrale, à une texte, à un film, etc. », ça libère de la page blanche, et de l'inspiration et du grand artiste... Pour moi, la créativité, elle rend les gens plus libres, plus indépendants, et elle favorise l'esprit critique... Donc qu'est-ce que je peux souhaiter de mieux aux élèves qui seront passés par là ?

Moi : Donc deux ingrédients finalement : l'interdisciplinarité et le fait d'utiliser les outils contemporains...

Arnaud : Oui, oui. Et puis arrêter cette espèce d'image romantique du créateur. Notre patrimoine, il vient d'une époque où tous les musiciens étaient créateurs, donc c'est pas impossible, quoi... C'est très récent, et c'est une toute petite période, le compositeur professionnel séparé de l'interprète professionnel, ça existe depuis 120-130 ans, c'est rien dans l'histoire de la musique ; on aurait dit ça à Haydn, il aurait éclaté de rire ! [*Rires*] Je pense que ces gens-là n'auraient même pas pu s'imaginer, tandis que nous maintenant, on a les croyants d'un côté et les pratiquants de l'autre. Et puis ça ne peut être que frais, parce que vous mettez quelque chose, je trouve que ça retire automatiquement du côté scolaire, ça crée un autre rapport entre les professeurs et les élèves, ça crée... Mais c'est super dur : les professeurs d'instrument, ou... qui se mettent dans des choses comme ça, pour moi, c'est des héros ! Parce que justement, dans notre monde, se dire : « Moi je vais créer »... J'en ai qui ont fait ça, je suis plein d'admiration pour eux d'avoir suivi des projets comme ça : « moi, musicien [...] classique, n'ayant jamais créé, non seulement je vais le faire mais en plus je vais le faire en même temps que mes élèves », c'est une mise en danger énorme pour eux.

Moi : Dans le cadre de l'improvisation, ou de l'écriture ?

Arnaud : Non non, dans le cadre de la création : pas de l'improvisation mais de la création. Trouver une forme, se poser des questions esthétiques, se poser des questions de langage... L'improvisation, en tant que telle, je suis moins persuadé. Je trouve que

c'est souvent une excuse pour faire de la création sans penser… Pour moi, les vrais musiciens improvisateurs qui sont les musiciens de jazz, c'est pas des musiciens qui improvisent comme ça, c'est des musiciens qui écrivent en direct, parce qu'ils ont une pensée, ils ont un but, ils ont… Moi, des élèves qu'on laisse improviser comme ça sans aucun cadre… Je préfère à la limite… La simple question du montage et du collage fait poser plus de questions pour moi, et puis l'improvisation, elle est tellement liée au geste instrumental : un enfant qui maîtrise pas un minimum son instrument, il improvise pas, c'est pas pour rien que les grands improvisateurs sont aussi généralement des monstres digitaux … Je préfère détacher la pensée musicale de l'instrument, et puis leur dire : un collage, un mixage, rien qu'appliquer des filtres sur un truc, mais c'est ça pour moi, la créativité…

Entretien : Paul

21 novembre 2011

Paul : Le conservatoire est petit, entre 380 et 400 élèves ; on y fait musique, théâtre et danse [. . .], on travaille en réseau puisqu'on est sous la tutelle d'une communauté d'agglo, dans laquelle il y a huit conservatoires, dont un exclusivement danse [. . .]. On travaille particulièrement en réseau : ce n'est pas qu'un effet d'annonce, on se voit. . . l'ensemble des directeurs se voit environ une fois tous les dix jours ; donc c'est pas juste théorique. . .

Moi : Ce n'est pas une question d'affichage. . .

Paul : Voilà ; ça pourrait l'être, mais c'est pas le cas. [. . .] C'est une bonne [assez grande] agglomération [. . .]. Nous, on est un des deux plus petits conservatoires de ce réseau, en revanche, on a les trois activités, ce qui n'est pas le cas [sauf dans la ville la plus importante de l'agglo]. On a une autre particularité : c'est que depuis toujours – ça fait trente que je travaille ici ; pas trente que je dirige, ça fait beaucoup moins ; donc je connais parfaitement l'histoire de l'établissement – on a toujours, toujours eu de l'électroacoustique, bien avant les autres. Donc "nouvelles technologies" et compagnie, ça a toujours été une marque de fabrique !

Moi : Qui était à l'origine de cette classe ?

Paul : L'antépénultième directeur, mais relayé évidemment par un électroacousticien. . . le tout premier, je crois pas me tromper en disant que c'était Michel Risse, qui est un électroacousticien qui a fait son chemin ; et puis à présent, et depuis presque trente ans, c'est un certain [universitaire] ; vous connaissez non ?

Moi : [*J'explique pourquoi son nom ne m'est pas inconnu*].

Paul : [La classe d'électroacoustique, il la] maintient plus par affection que par nécessité professionnelle ou financière. . .

Moi : Mais il y a des élèves ?

Paul : Oui, y a des élèves. . . ça va beaucoup mieux depuis qu'on est en réseau – depuis 2006, on est en réseau –, du coup on peut recevoir ici en formation des élèves compositeurs de conservatoires plus importants, et qui vont plus loin dans le cursus d'études. Jusqu'à ce transfert, quand on avait pas ces grands élèves, c'était sous perfusion quand même, l'activité ; parce que trouver des élèves électroacousticiens dans une petite structure comme ça. . . faut les capturer au lasso ! [. . .]

Moi : Donc ce sont de grands élèves qui ont plutôt vingt ans ?

Paul : Ce sont des adultes, oui. . . parce que c'est quand même une activité qui est plus compositionnelle qu'instrumentale, l'électroacoustique. [. . .]

Moi : D'accord. À vrai dire, c'était aussi la présence de cette classe qui [motivait ma venue] ; il n'y en a quand même plus partout, des classes d'électroacoustiques !

Paul : Oui… Donc on a été quand même relativement pionniers de ce point de vue-là ; ça date de l'époque de la ceinture rouge autour de Paris, où il y a une petite mafia de directeurs de conservatoires qui se mettent en place, avec le jazz aussi : à l'époque, c'était une rareté dans les conservatoires, le jazz, ce qui est tout à fait, maintenant, courant.

Moi : Je reviens juste un tout petit peu sur la classe de composition : est-ce que vous avez des activités liées à la classe de composition, mais qui seraient plutôt d'ordre… d'initiation à la création pour des plus jeunes publics, ou de partenariats avec des établissements de l'éducation nationale, ou des centres culturels ?

Paul : Pas directement, non. La classe de composition se trouve dans les gros conservatoires ; ils viennent ici chercher ce dont ils ont besoin en électroacoustique, etc. Bon, en contrepartie, les élèves peuvent être amenés à écrire des trucs pour les ensembles de jeunes élèves ici ; les élèves-compositeurs – les étudiants-compositeurs – peuvent être amenés à écrire pour ici… Ça se passe dans ce sens-là… On essaye par ailleurs de maintenir, en marge de la pédagogie, une activité au sein même de l'équipe enseignante, une activité artistique et de création ; on favorise au maximum les jeunes compositeurs, les profs compositeurs, pour qu'il y ait toujours de la création contemporaine, et que ce soit le cœur du sujet.

Moi : […] Pour la classe d'électroacoustique, est-ce que vous avez un studio ?

Paul : Oui, alors le studio, c'est quelque chose qui s'est drôlement simplifié avec le numérique ! Je me rappelle il y a trente ans ici, on avait des – je sais pas si vous connaissez ces appareils : les Revox, des magnétophones à bande ! – On en avait partout ; fallait pendre des boucles au travers des salles, y avait des synthétiseurs analogiques, y avait des fils, y avait des câbles partout… Maintenant, y a un Mac sur une table, point barre ! De ce point de vue-là, ça s'est gentiment simplifié ! Par contre, dans les difficultés… Bon, pour le matériel, on utilise, je l'ai dit, un Mac, c'est pas un mystère, pour les électroacousticiens… Il a fallu se batailler, mais batailler comme c'est pas permis pour pouvoir avoir un Macintosh, et pas un PC ! Parce qu'on est dans un réseau d'agglo où il y a un service informatique, et c'est Windows, c'est la mise en réseau habituelle : bureautique ! 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… Dès lors qu'on sortait du système, du service informatique, tout était à racheter : les logiciels, les licences, les machins…

Moi : Ce qui ne passe pas, c'est le fait d'utiliser l'informatique autrement que pour des applications de gestion… ?

Paul : Voilà… En tout cas, dans un domaine de compétence qui leur échappe complètement. Il a fallu que je mette en avant que [le professeur] avait son doctorat en électroacoustique et qu'il fallait arrêter de prendre les gens pour des imbéciles ! Ça, ça a été… Et on a été les premiers à avoir un Macintosh… On a mis le pied dans la porte ; pour le coup, les autres conservatoires sont en train de s'équiper : la brèche est ouverte.

Moi : Vous passez par votre fournisseur de services… de matériels informatiques habituel, ou bien vous avez fait appel à un autre commerçant ?

Paul : Non, on est passé par un fournisseur… je sais même plus comment je l'ai acheté, ce truc-là… à l'Apple Store, tout bêtement, je crois. Par contre, pour l'achat de logiciels, ça, c'est compliqué. Je suis même parfois assez borderline sur la façon d'acheter, où je devrais toujours passer par ce satané service informatique, et… tant que c'est l'IRCAM […], ça va ; pour acheter des logiciels – vous parliez de Cubase, nous on n'utilise pas Cubase, on utilise ProTools, Finale, des choses comme ça – c'est plus compliqué : je sais que j'ai une licence Finale pour ici, mais j'ai bien compris qu'il fallait pas que je m'en vante trop auprès de mes supérieurs, parce que j'étais censé passer par eux. Mais j'aurais jamais eu Finale pour Mac ! C'est toute la difficulté du truc… Autre chose : c'est le raccordement au réseau. Ici, on est en intranet, c'est-à-dire que tout transite par le siège ; la plupart des logiciels, maintenant, interroge… toutes les autorisations, tout ça, ça se fait par le net ! Donc on est obligé de bidouiller avec les iPhones, piquer sur le Free WiFi de la gardienne…

Moi : Oui, parce que l'intranet ne vous autorise à accéder aux services de validation…

Paul : Évidemment ! Parce qu'avec tous les pare-feu, les machins, ça passe pas du tout ! Donc on en est encore au stade de la piraterie – pas dans le sens du piratage de logiciel mais – par rapport à notre administration.

Moi : Oui, vous êtes obligé de contourner le système des marchés…

Paul : Exactement ! […] Mais bon : on y arrive, on sait le faire, on a toujours été comme ça.

Moi : Donc vous avez quand même un équipement assez substantiel pour cette classe ; et pour le reste des enseignements, les profs ont-ils besoin de…

Paul : Curieusement, c'est plus l'équipe qui est difficile à convaincre. Autant moi, vous l'aurez peut-être compris, je suis militant enragé de ce genre de choses, étant compositeur moi-même, mais c'est plus mes jeunes collègues qui ont du mal à accrocher… Je me débrouille pour qu'ils aient des postes informatiques, des accès, des trucs et des bidules, et puis ça reste inutilisé. Enfin je désespère pas… Ce qui nous manque pour l'instant, c'est l'internet "officiel", je dirais ; mais sinon, on a des installations, on a un

vidéoprojecteur – je pourrais pas m'en passer pour donner un cours – il est là, il attend d'être pris et il est jamais pris ! [*Paul précise l'équipement du conservatoire : quelques postes informatiques – pas dans chaque salle –, un vidéoprojecteur, un "home cinema" pour la salle de danse.*] Ce qui manque le plus, c'est la connexion internet. Je sais qu'il y a pas mal de profs qui aimeraient aller piquer des trucs – enfin "piquer"... montrer des extraits sur Youtube, des choses comme ça –, et ça pour l'instant, notre hiérarchie est extrêmement frileuse avec ça ; on a beau argumenter...

Moi : Et les arguments qu'ils vous opposent, c'est les craintes de tomber sur des sites et des contenus dangereux pour les enfants ?

Paul : C'est même pas formulé de manière aussi précise que ça... C'est la crainte de « *dérives* », en général... [*Rires*]

Moi : Mais encore ?

Paul : Justement, je crois que c'est un tiroir... Oui, l'utilisation, je crois, déjà, à des fins personnelles des connexions...

Moi : Pour du téléchargement ?

Paul : Peut-être [...] oui, mais je crois qu'ils comparent avec une problématique que eux rencontrent en bureautique, dans les bureaux administratifs, etc., où effectivement, y a peut-être des abus, des gens qui passent leur vie sur Facebook ou je sais pas quoi, qui téléchargent des films... Ils se rendent pas compte que nous, on en a vraiment besoin pour bosser, c'est-à-dire que la musique, la danse, le théâtre, ça passe aussi, maintenant, par l'internet ; ça passe par... la documentation. Y compris des choses dématérialisées, comme par exemple les partitions. Ça, je leur ai fait une démonstration, pour le coup, je pense que j'ai marqué un point, et je pense que ça va débloquer, mais on paye une fortune en timbres SEAM [...] une fortune ! Alors que bien des fois, un simple fichier Finale, un vidéoprojecteur... là, c'est plus de la diffusion de matériel édité, c'est immatériel... Donc ça, c'est un argument qui les a un peu ébranlés sur leur base...

Moi : Parce qu'il est budgétaire...

Paul : Évidemment, il y a une logique comptable derrière tout ça.

J'interroge Paul sur l'utilisation éventuelle de logiciels de FMAO ; il me répond, sans hésiter qu'ils sont totalement absents des pratiques pédagogiques.
Paul : Curieusement, j'ai même été obligé de batailler pour qu'ils présentent leurs fiches pédagogiques de manière éditée, sous Finale et pas au papier à musique et au crayon en bois... [...] Maintenant, ils préparent leurs cours comme ça, mais au sein des cours non, y a toujours pas de... Je pense que si j'avais cette connexion internet, ce serait beaucoup plus facile de les convaincre. Pour l'instant, c'est un peu un outil qu'on leur balance, comme ça, sans trop qu'ils sachent le parti qu'ils peuvent en tirer.

Moi : Est-ce qu'ils sont demandeurs de formations à caractère pédagogique sur l'utilisation de ces outils-là ?

Paul : Pas trop, non.

Moi : Quelles sont les disciplines dans lesquelles ces outils-là sont les plus utilisés ?

Paul : Les musiques actuelles amplifiées, je dirais. Là, on a affaire à une population de profs qui côtoie beaucoup plus ce type d'outils que les très classiques profs de violon, de violoncelle... Eux oui, ils sont demandeurs de ça... Même les profs qui pourraient... tout ce qui est diffusion musicale, pour un prof de danse, c'est quelque chose de très sensible, c'est quelque chose, ça fait partie du quotidien, il a fallu que je leur impose d'avoir des iPods pour trimbaler leur... [...] Il a fallu que je les prenne dans mon bureau, que je leur montre comment recharger leur truc...

Moi : Et là, vous avez pu faire l'acquisition d'iPods ?

Paul : Oui, mais j'ai trouvé un intitulé qui passait bien : "petit matériel pédagogique" ! Si j'avais mis iPods, je me serais fait retoquer, c'est sûr.

[*Je récapitule la liste des disciplines évoquées, et nous concluons que le secteur le moins utilisateur est celui de l'enseignement instrumental.*]
Tous les instruments qui ont un rapport plus ou moins étroit avec les musiques actuelles, il y a consommation de technologies, etc., même saxophone, enfin tout ce qui peut se rapporter à des musiques "actuelles" ; en revanche, ça reste très très très classique sur violon, violoncelle, alto, hautbois, enfin les instruments classiques de l'orchestre.

Moi : Et dans le cadre des activités d'orchestre, ou collectives en général, est-ce qu'il y a des choses... est-ce que vous éditez des partitions, par exemple, pour l'orchestre ?

Paul : On devrait... mais non. Après, c'est une question de personnes : je vais avoir un prof qui va me réclamer ça, et puis l'autre non... J'ai du mal à imaginer comment on peut se passer de logiciel d'édition musicale quand on a un cours d'orchestre, mais enfin, la preuve en est... ils s'en passent. Donc ça passe par l'acquisition de matériels tout faits, de matériels manipulables, mais il n'y a pas de fabrication de partitions ici. J'aimerais, mais y a pas !

Moi : Et en termes de matériel audiovisuel, est-ce que vous utilisez des caméras, pour effectuer des captations...

Paul : Oui, tout à fait. Ça fait partie de l'investissement que j'ai lancé en janvier : renouveler les caméras, justement, pour du HD... Mais c'est toujours pareil : si j'ai pas la personne derrière pour l'utiliser... À la limite, c'est moi qui suis le plus demandeur de ce genre de choses, que mes camarades ! [...] J'ai du matériel, mais il y a un flou terrible entre ce que j'ai personnellement et ce qui appartient à l'école. Mais c'est pareil : si on fait une captation et qu'il n'y a personne derrière pour la monter, cette captation – moi, j'ai pas le temps de le faire – ; et puis si dans les logiciels à acheter, je mets un Final Cut

Pro à je sais pas combien de milliers d'euros, on risque de me taper sur les doigts quand même. Donc ça se passe chez moi…
Donc on est encore vraiment au stade artisanal, je dirais, du truc.

Moi : Est-ce que dans le passé, vous avez vu des enseignants très engagés dans l'utilisation des technologies en général, qu'il s'agisse de l'audiovisuel ou de l'informatique ?

Paul : Ceux qui sont engagés sont encore là… c'est la vieille garde, je dirais. Curieusement, c'est plus la vieille génération que la jeune génération.

Moi : Qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ? Est-ce que ce sont des gens qui ont un parcours très particulier ?

Paul : Oui, en général oui. C'est-à-dire qu'il y a eu aussi une translation du métier de musicien-enseignant. Il y a une trentaine d'années, on était musicien, et enseignant – puis enseignant. Maintenant, ils sont formés à être enseignants dès le départ. Nous on venait, c'était bien pratique, à partir de 18 heures le soir, on donnait nos petits cours, on avait la sécu, ce qui nous dispensait d'être intermittent du spectacle, et voilà ! Tout le monde était content. Ça s'est professionnalisé dans les années 85, avec la loi Sapin et compagnie, et là, on a commencé à former vraiment des enseignants en musique, et en danse et théâtre ; avec une formation spécifique, et pas forcément un parcours personnel artistique. Il y avait du boulot à faire sur le plan pédagogique, ça c'est sûr, c'était riche mais c'était un peu tout et n'importe quoi ; mais je pense qu'on a perdu aussi un peu, en richesse de parcours, parcours au pluriel. […] [Les enseignants utilisateurs étaient arrivés] avant 85, [ils] étaient tous des bricoleurs, des bidouilleurs… Faut voir aussi qu'à l'époque, on recrutait surtout – en tout cas, ici, c'était la politique d'ici, politique vraiment dans le sens cru du terme, c'est-à-dire même des élus, de recruter des artistes-enseignants. On était recrutés plus sur notre CV artistique que sur un éventuel CV d'enseignement. C'était vraiment la loi, dans le coin ; ça, c'était local, très local. Maintenant, la loi est la même que partout ailleurs : il faut avoir tel et tel diplôme, et voilà ! Moi, depuis que je suis responsable du service, j'essayer de recruter à nouveau… des gens qui aient les deux : il faut les diplômes, parce que là, on ne peut plus contourner ce truc-là, mais qui aient quand même un parcours qui, en tout cas, me semble intéressant.

J'interroge alors Paul sur son propre parcours.
Paul : Moi, j'ai commencé par les musiques actuelles amplifiées, puisque j'étais bassiste, ce qui était franchement atypique à l'époque, parce que j'ai 52 ans, c'est pas tout neuf. Je me suis fait engager ici en 1981 – c'est ça : pile trente ans – comme prof d'initiation musicale et de musique d'ensemble. Donc c'était plus sur l'aspect culturel de la musique que sur un enseignement technique. J'ai été recruté par le directeur du conservatoire qui était un flûtiste militant enragé de la musique contemporaine…

Moi : Qui était-ce ?

Paul : [Jacques Le Troquet], un flûtiste qui était dédicataire d'un certain nombre de pièces de Paul Méfano… À l'époque d'ailleurs, il travaillait en réseau avec Méfano, qui était à Joinville, ou je ne sais plus où dans ce coin-là, avec Lutz qui se trouvait à Ivry-sur-Seine, enfin il y avait un certain nombre, comme ça, de… des gens très engagés à gauche aussi : faut le dire, c'était une constante, je sais même pas s'il fallait pas avoir sa carte pour trouver le poste ! Enfin bon, ça, c'est vraiment off… [*Rires*] Donc j'ai été engagé par ce type de personne. Moi, à l'époque, j'avais juste un prix de composition dont je me suis jamais tellement vanté…

Moi : Vous aviez appris la composition où ?

Paul : Avec [Philippe Drouguoze], à l'école de Montreuil, à l'école nationale de Montreuil ; c'était une des rares à avoir, à l'époque, une classe de composition : y avait Paris, y avait Montreuil, je crois qu'il y avait une à Marseille… enfin y en avait pas trente mille ! Pareil, [Philippe Drouguoze] était un franc-tireur…

Moi : C'était plutôt orienté électroacoustique, à Montreuil ?

Paul : Non, c'était écriture. En revanche, c'était plus orienté vers des musiques… je dirais plus théâtre musical et autre que Boulez et… C'étaient les "pas sérieux", les "pas sérieux de la musique contemporaine". Donc j'ai fait mon petit parcours comme ça ; à un moment donné où justement, la profession d'enseignant s'est professionnalisée, le directeur m'a confié la formation musicale, en me disant "Attention : les trucs un petit peu tous azimuts, ça va pas tenir longtemps !" Et c'était bien vu. "Au moins, tu auras ça, me disait-il, comme bouée !" Et puis je me suis retrouvé… enfin, il y a eu un certain nombre de changements de directeur, ici, pendant cinq ans, il y eu un directeur qui est parti un peu… fâché avec l'ensemble de l'équipe, dirons-nous, qui lui, n'avait pas beaucoup œuvré sur la musique contemporaine, il n'était pas très branché là-dessus, et du coup j'ai repris la direction… sauf que j'avais évidemment pas les diplômes qu'il fallait avoir.

Moi : Et vous avez dû les passer depuis ?

Paul : Ils ont essayé de me faire passer un DE de formation musicale, ce qui m'intéressait plus du tout… Déjà, j'en avais ras-le-bol d'enseigner la… d'enseigner tout court. Je crois qu'il y a un temps pour tout : on s'épuise, quoi ! Surtout des écoles comme ça où le niveau est… enfin, c'est petit ; c'est pas qu'il mauvais, le niveau : c'est qu'on est une école maternelle et primaire de la musique ! Pour se renouveler, retrouver de la motivation, c'est compliqué. […] Donc là, on m'a demandé de passer les diplômes : j'ai fait une VAE, que j'ai eue partiellement, parce que j'étais pas plus motivé que ça, et puis peut-être des lacunes, sans doute ; et puis le fameux [universitaire] m'a dit : "Mais pourquoi tu as passé cette VAE, c'est pas du tout ça qu'il fallait passer ! Fallait passer une VAE pour avoir – faut savoir que je fais partie de cette génération de musiciens, on passait un prix de conservatoire mais on passait pas le bac, à l'époque, ça servait à rien ;

je regrette amèrement – une licence en musico”, que j’ai eue. J’y ai pris goût, du coup, à cinquante ans, je suis retourné à la fac, j’ai eu mon master, et puis là, je commence une thèse [à l’université Paris 8]. C’est pour ça que ça m’intrigue, votre [thèse] ! Voilà mon parcours perso.

Moi : Donc vous avez enseigné l’initiation musicale et la FM entre 1980 et 1990, à peu près ? [*Paul confirme*] Donc vous avez sans doute vu passer pas mal d’expérimentations pédagogiques, surtout avec des petits. Qu’est-ce qui vous a intéressé et marqué ; est-ce qu’il y a des choses dont vous voyez des prolongements dans ce qui se fait aujourd’hui ?

Paul : Au niveau de la FM, j’ai vu passer pas mal de trucs, parce que des méthodes, il en existe, une foule, plus ou moins habiles d’ailleurs. On a utilisé à une époque la méthode Marthenot ici, c’était la grosse mode, et puis… bon… Après cela – c’est toujours pareil : c’est des discussions pédagogiques avec l’ensemble de l’équipe, faut un peu observer les desiderata des uns et des autres ; on peut pas imposer comme ça une méthode, une façon de travailler, si tout le monde ne suit pas ! Après, il y a eu un retour… Y avait pas de cursus officiel, à l’époque : on enseignant vraiment comme on voulait ; or ici, le directeur avait décidé : la FM, en France, c’est une spécialité franco-française, dans d’autres pays, la FM s’apprend à l’orchestre, s’apprend à l’instrument, etc. ; faisons pareil. Ça a été comme ça : la FM pure et dure, c’était que trois ans, ici ; tandis que maintenant, c’est *ad vitam æternam*, presque, enfin c’est tout au long du cursus. Donc on a eu des méthodes diverses et variées, et j’ai fini d’ailleurs par créer ma propre méthode, écrire mon propre matériel, parce qu’on trouvait qui correspondant à notre situation atypique.

Moi : Et dont les principes étaient : pratiques collectives rapidement ?

Paul : Oui, le plus rapidement possible. L’écoute, beaucoup d’écoute : le matériel d’écoute, on a toujours été très outillés avec ça.

Moi : L’improvisation, est-ce que ça partie de…

Paul : C’est pas tellement dans mon domaine de compétences, mais oui, parce qu’on a quand même pas mal d’ateliers en jazz, en musiques actuelles ; donc ça, c’est un truc qu’en tant que responsable d’établissement, je remets… C’est vraiment une obligation pour chaque élève d’avoir une pratique d’ensemble, qu’elle soit improvisée ou non.

Moi : Les musiques du monde, est-ce que c’était aussi quelque chose…

Paul : Alors ça, c’était mon dada à moi ! Mais les profs d’éveil et d’initiation sont plus trop branchés là-dessus. C’est des gens qui ont été mis en place, pas par moi, et qui n’ont pas forcément, qui se tournent pas forcément vers les musiques du monde, justement. Ça fait partie des choses que j’essaye d’obtenir d’eux, mais c’est pas un geste naturel qu’ils ont.

Moi : Donc vous avez à peu près toujours essayé d’avoir une politique globale de formation musicale : de faire en sorte que chacun ne fasse pas les choses de son côté…

Paul : C'était simple : dans la mesure où il n'y avait que trois ans, y avait pas un volume horaire énorme... Maintenant, on en est à presque dix ans de FM sur un cursus, donc ça fait un volume horaire qui est évidemment très différent. Avec seulement trois ans d'apprentissage pur et dur en FM, j'étais le seul et unique prof pour les 400 élèves. Donc c'était hyper cohérent ! À partir du moment où il a fallu s'aligner sur le plan d'orientation pédagogique du ministère – le schéma d'orientation pédagogique [...] qui n'est pas imposé, qui est juste préconisé, mais qu'on est fortement invité à suivre si on veut garder son agrément –, on est obligé de se plier au système, d'adopter le système en cycles, etc., des autres conservatoires, ne serait-ce que – au moment où on a été mis en réseau avec les autres conservatoires – pour pouvoir fonctionner avec eux [...], qu'il puisse y avoir une circulation des élèves ; on a fait les irréductibles gaulois pendant des années, mais là, il a fallu capituler là-dessus, et pourquoi pas d'ailleurs : c'était une manière d'évoluer vers autre chose.

Moi : Donc aujourd'hui, il ne serait plus question, avec ce dispositif de l'intercommunalité, de sortir de l'agrément ?

Paul : Non, on pourrait plus. Sur ce plan-là, on ne pourrait plus.

Moi : Est-ce qu'il y a des moments où vous l'avez envisagé ?

Paul : Oui, oui, parce que ça a été chronophage, ce truc : de s'aligner sur... Ajouter de la FM sur dix ans, c'était plus sept ans, pour chaque élève. Déjà la population a eu du mal à s'y faire, d'une part, d'autre part les locaux étaient pas appropriés ; ça a posé tout un tas de problèmes qui n'étaient pas théoriquement envisagés au départ.

Moi : Vous avez toujours été dans ce bâtiment ?

Paul : Oui.

Moi : ... qui est une ancienne école ?

Paul : Même pas, c'est... je crois que c'est un ancien centre de loisirs, mais il y a plus de cinquante ans... c'est en l'état. C'est un ancien centre de loisirs, je crois, sur lequel ils ont construit l'étage. C'est un empilement. Et je réclame à cors et à cris, évidemment, des locaux plus appropriés au volume horaire qu'on a maintenant. [*Le centre de loisir qui jouxte le conservatoire, plus récent et plus spacieux, ne peut être utilisé : il est resté en régie municipale.*] C'est même plus compliqué que ça : le sous-sol dans lequel nous avons notre salle d'auditions, qui est un petit auditorium modeste : un petite jauge d'une centaine de places, n'a pas, lui, été transféré. Alors c'est une usine à gaz, ce truc, parce que ça signifie que notre chaudière – pour parler vraiment très trivial – est à la ville, et les radiateurs sont à la communauté d'agglo. Alors s'il y a une bulle qui se trimballe dans les tuyaux, selon l'endroit où elle se trouve, la bulle, faut appeler l'un ou l'autre des services techniques. Plus sérieusement, sur le plan de l'enseignement, c'est pas facile, parce que... une de nos salles n'est pas sous notre contrôle, et puis tout l'environnement

extérieur, y compris même le jardin, c'est la ville ; et il y a une espèce de... les rouages sont pas hyper bien huilés entre ville et agglo. [...]

Moi : Puisque qu'on est dans les questions d'équipement : quand vous demandez quelque chose, c'est bien à l'intercommunalité ?

Paul : Bien sûr. C'est mon unique interlocuteur, normalement. Ce qui est un peu curieux dans le fonctionnement, c'est que l'administration est donc communautaire [...], en revanche la politique culturelle est locale, c'est-à-dire que les élus locaux gardent leur souveraineté sur les décisions d'ordre politique. Alors c'est pas toujours simple à...

Moi : Si bien que pour tout ce qui relèverait des partenariats avec l'Éducation Nationale, les classes CHAM ou ce genre de choses, vous êtes plutôt du côté de la ville ?

Paul : Oui [...], c'est les services de la ville. [*Le conservatoire n'accueille pas de classe à horaires aménagées, ni de musiciens intervenants en milieu scolaire, alors même qu'il en a fait la demande.*] Nous en avons formulé des demandes, mais ça a été une grosse plantade, ça, parce que pour parer à l'urgence, justement, d'avoir des musiciens intervenants, on avait pris à une époque – le précédent directeur avait eu la bonne idée de faire appel à – des étudiants du CFMI [voisin], mais qui étaient en stage ; donc c'était très bien, mais ça pouvait pas être une solution pérenne. On s'est un peu contenté de ça, et au bout de cinq ans à renouveler les stagiaires comme ça, j'ai fini par dire : mais ça serait peut-être bien qu'on en ait des diplômés, maintenant ! Parce qu'en plus, ces stagiaires, les enseignants de l'Éducation Nationale, les professeurs des écoles avaient des demandes à leur égard qui étaient des demandes professionnelles ; ils se foutaient de savoir s'ils étaient stagiaires ou non, à un moment donné, ils avaient un réel besoin d'avoir des musiciens intervenants, et du coup, ils faisaient du boulot de professionnel tout en étant en stage ; donc il y avait quelque chose de pas bien...

Moi : Parce que ce serait à la ville de payer le salaire des intervenants...

Paul : Justement, ils se renvoient la balle : qui va payer ? Ce serait la ville, mais...

Moi : Mais puisque c'est l'interco qui...

Paul : Voilà... Résultat : au bout de cinq ans, on n'a toujours personne. Ils arrivent à en prendre de manière contractuelle, mais là, c'est la ville qui le fait, et toute seule dans son coin, comme une grande.

Moi : Mais du coup, vous les voyez pas...

Paul [*confirme*] Quelquefois, parce que je connais bien... du coup je connais bien maintenant le directeur du CFMI [voisin] puisque c'est mon prédécesseur ici [...], je connais très bien le directeur adjoint, il m'a sollicité plusieurs fois pour faire des jurys, pour des futurs dumistes ; donc je les connais par ce biais-là, ces gens-là ; sinon, on bosse pas avec, malheureusement.

Je reviens sur l'organisation des cycles : le conservatoire dispense les deux premiers, et n'intervient sur le troisième que pour la composition électroacoustique, sans délivrer de diplôme à ce niveau.
L'une des particularités de la ville, c'est de ne pas avoir de lycée non plus, donc passé la troisième, [...] ils vont ailleurs, les gamins ; donc leurs activités extra-scolaires suivent : ça, c'est un problème... enfin, c'est une donnée. On n'a pas de grands élèves, à partir de 15 ans, ils partent.

Moi : Oui, ce qui correspond à peu près à la fin du deuxième cycle...

Paul : C'est ça, c'est pour ça qu'il n'y a pas nécessité de créer un troisième cycle – enfin ce serait mettre en place beaucoup de choses pour peu d'élèves –, on n'est pas payé aux pièces, mais quand même... [...] Avec l'histoire de réseau, maintenant, j'aime autant qu'on bétonne les deux premiers cycles, que tout soit bien consolidé ; et après, ils ont quinze-seize ans : même à pieds, on peut aller [au CRD voisin].

Moi : Est-ce que vous avez eu des demandes, ou est-ce que vous avez le projet de développer un dispositif spécifique pour les amateurs, soit dans le cadre d'un troisième cycle dit "amateur", soit dans d'autres domaines ?

Paul : Non, pas énormément ; les demandes sont vraiment ponctuelles et on essaye de les encourager au maximum. Le problème est que nous n'avons pas non plus des outils tarifaires, etc., qui nous permettent d'accueillir... [...] Il y a eu un souci de l'administration [pour] harmoniser, quand ils ont hérité de ces huit conservatoires, les tarifs ; avec des grilles d'activités très différentes. On a commencé par harmoniser les tarifs, après on a essayé d'harmoniser les activités... c'est curieux, mais c'est comme ça !

Moi : Ça vous a conduit à baisser les tarifs, ou à les augmenter ?

Paul : Pour nous, ça nous a plutôt baissé ; mais ici, il y a une politique socioculturelle telle que les prix sont extrêmement variables en fonction du quotient familial : ça peut aller, pour un prix forfaitaire de cycle un – de mémoire – d'environ 250 euros annuel, ça peut baisser à 35. Ce quotient s'applique sur tout : sur les frais de participation, à l'entretien des instruments prêtés [...]. À l'arrivée, pour les usagers les plus modestes, économiquement modestes, c'est vraiment pas cher, c'est très accessible.

J'interroge alors Paul sur le profil sociologique des publics : aucune enquête extérieure n'a été menée, mais il doit fournir régulièrement des tableaux de bord, établis à partir des tranches tarifaires.
Sur les dix dernières années, il y a eu un moment, entre guillemets – avec beaucoup de guillemets – un embourgeoisement de la population ici, mais je pense que c'était complètement lié à la politique du directeur, et ça se repopularise maintenant ; avec très clairement... bon, il y a des quartiers, les catégories socioprofessionnelles sont géographiquement très marquées. C'est curieux : les gens les plus nantis sont à l'autre bout de la ville [près de Paris], c'est une zone pavillonnaire ; les logements sociaux sont dans

le coin plutôt [c'est-à-dire à proximité du conservatoire]. On arrive à bien suivre, avec ces histoires de quotient, justement la répartition des populations. [...] Cette histoire de quotient familial, c'est pas des tranches comme dans d'autres villes, c'est chaque personne a son propre quotient : c'est un calcul, qui se fait en fonction de la valeur locative du logement, je crois, du nombre de personnes, des revenus, etc. ; ça donne un chiffre magique par lequel on multiplie et on divise ; donc on a un tiers de nos élèves qui sont au minimum, un tiers au maximum, et le troisième tiers réparti selon une courbe assez homogène entre les deux. Mais le maximum est très vite atteint...
De mémoire, le budget d'investissement est d'environ 10 000 euros par an, et le fonctionnement 20 000 [*après vérification, Paul m'indiquera la somme de 14 200 euros*] ; et quand je dis fonctionnement, c'est hors entretien des locaux, chauffage, réparations, etc., c'est vraiment interne, fonctionnement administratif et pédagogique, on va dire. [...] Ça [le fonctionnement] regroupe les achats de partitions, les redevances aux différents organismes, que ce soit la SEAM pour les photocopies, la SACEM quand on organise des concerts, les différentes revues d'information pour la danse, pour le théâtre, pour la musique, l'entretien du parc instruments, dont l'accord des pianos, etc. [...] On a un logiciel de gestion budgétaire, qui est le même pour l'ensemble des équipements de la communauté d'agglo...

Moi : Pas uniquement des conservatoires ? C'est pas gMuse ou iMuse ?

Paul : Alors on a iMuse ici, j'allais dire hélas... c'est un jugement de valeur, mais j'assume : ça nous a planté terriblement [...] parce que c'est un logiciel réseau, donc il est distant ; c'est une importante base de données, avec des requêtes qui se font régulièrement, mais qui transitent par un réseau qui est complètement, ici, défaillant ; c'est-à-dire que un clic, c'est quatre secondes.

Moi : Toujours à cause des filtrages ?

Paul : À cause de filtrages ; je crois que même le réseau – ça c'est vraiment off, aussi, je vais me faire tuer si ça se sait ! – est complètement pourri, ça fonctionne pas : les tuyaux sont trop petits ; je sais pas ce qu'ils ont pris comme... [...] on est certainement pas en fibre optique ! C'est épouvantable ! [Avec] ce logiciel, je me fais mes tableaux Excel à côté ! C'est ma collègue secrétaire qui se coltine les crises de nerf sur iMuse, [...] on a vu jusqu'à 47 secondes pour un clic ! Ça par 400 élèves, c'est pas possible !

Moi : Ce logiciel, il vous a été recommandé, ou simplement, c'était le seul sur le marché ?

Paul : Non, on avait été démarché bien avant l'agglo, on avait eu le logiciel gMuse qui était son ancêtre, qui fonctionnait plutôt pas mal, à une époque, on ne gérait que les élèves avec, on ne gérait pas du tout la facturation, [elle] était faite en mairie. C'était très pratique parce qu'ils avaient un suivi, ils avaient tout un service comptable derrière, c'étaient les mêmes fichiers pour les écoles, le service enfance, pour le centre de santé ;

les familles étaient connues, les calculs étaient faits automatiquement, etc. Et puis ils ont eu la furieuse idée de nous confier, au moment du transfert, la facturation. Là, ça a été épouvantable !

Moi : Et c'est à ce moment-là que le logiciel est passé en réseau ?

Paul : Non, on est passé en réseau avant qu'on nous confie la facturation, et gMuse est devenue iMuse, et à ce moment-là, l'agglo l'a adopté comme logiciel unique de gestion des conservatoires. Se posait la question, d'ailleurs, de savoir si on n'allait pas avoir une base de données unique pour l'ensemble des conservatoires, ce qui finalement n'a jamais vu le jour ; mais qui finira par prendre. Parce que je pense que tout le monde était un peu sur la défensive, et chaque directeur de conservatoire était un petit peu méfiant de voir le regard qu'on pouvait porter sur sa cuisine interne. Or on se trouve maintenant à avoir des gamins, enfin des élèves, des étudiants, qui voyagent de plus en plus d'un conservatoire à l'autre, y compris le cas, par exemple de l'électroacoustique, mais comme il n'y a pas une base de données unique, on est obligé de tout multiplier par le nombre d'activités, par le nombre de sites. C'est très compliqué, et c'est générateur de plein, plein d'erreurs.

Moi : Et puisqu'on est dans les tuyaux et dans les histoires de réseaux, est-ce que vous avez un système – autre que le mail – de communication ou de partage entre enseignants, au sein de l'équipe pédagogique [...], avec l'équivalent d'un ENT, comme on en trouve dans le secondaire ? [*J'explique à Paul, à sa demande, le fonctionnement de ce genre de dispositif*]

Paul : Non. Et là aussi, on est encore dans la flibusterie ; quand on a besoin de mettre en place des choses comme ça, c'est soit des sites perso qu'on va créer, des blogs perso ; là, simplement avec ma collaboratrice, je suis obligé d'avoir un "Google Agenda" parce que le partage via Outlook, ça marche très bien de son bureau à mon bureau, mais on n'a pas d'accès extérieur, donc si je suis en déplacement, ça marche pas ! Et l'agglo y est farouchement opposée : ils craignent qu'on fasse du télétravail, etc., etc. Ce qu'on fait d'ailleurs, mais c'est la vie aussi ! C'est la modern... Enfin, on peut plus tellement faire autrement !

Moi : Que craignent-ils exactement ? Que les données deviennent accessibles pour des personnes extérieures... ?

Paul : Je crois qu'il y a cette double crainte : effectivement, l'accessibilité aux données, et puis le télétravail dans le sens où... ils craignent notamment que les directeurs de conservatoire restent chez eux et travaillent à distance. Ils en sont encore au stade à vouloir qu'on soit là à huit heures et qu'on parte à telle heure...

Moi : Ils ont encore en tête finalement les pratiques des directeurs d'il y a trente ans ?

Paul : Non, parce qu'il y a trente ans, ils venaient pas du tout, les directeurs ! [*Rires*] C'était purement honorifique. C'est vrai ! Le boulot, j'ai pas de pot, je l'ai pris trop tard !

C'était purement honorifique… enfin pas seulement : ils insufflaient quelque chose ; c'étaient pas des fonctionnaires comme on nous demande d'être à présent.

Moi : Il n'y avait pas les tâches administratives qu'on vous demande aujourd'hui…

Paul : Oulà ! En quelques années, ça s'est multiplié, c'est de la dinguerie ! Aujourd'hui, je vais être tout seul pour faire face à tout le monde, parce que ma collègue est en formation sur un nouveau logiciel de gestion budgétaire, et demain, c'est moi qui serait toute la journée en formation… pour des trucs dont on se contrebalance ! Ça s'est terriblement bureaucratisé.

Pendant l'échange qui précède, Paul essayait de retrouver ses tableaux budgétaires ; nous y revenons plus en détail.
On nous impose des lignes [budgétaires] complètement administratives, qui correspondent pas à grand chose pour nous : "mobilier et autre" ; mobilier, pour nous, c'est les instruments, ce sont des biens mobiliers, c'est un parc d'instrument. […] C'est voté, c'est-à-dire que moi, je fais une proposition, dans la préparation budgétaire, qui est validée – ou non d'ailleurs – par mes supérieurs, et ensuite, c'est voté en bureau d'agglo par les différents élus de l'agglo […]. De toute façon, depuis cinq ans, tout est gelé, donc ça évolue plus d'un… poil. Fonctionnement, investissement, tout est… Ah oui : on a un troisième budget, qui est sans doute le plus important : c'est le budget RH, la masse salariale ; pareil, où on fait des propositions : création de postes, etc., reventilation d'heures, etc., et c'est suivi ou pas par les élus. […] En termes de rentabilité, c'est vraiment pas ça, une école… c'est un puits à sous, c'est tout ! […] On nous demande vraiment d'argumenter avec beaucoup de précision nos préparations budgétaires : quand on met 10 000 d'investissement, faut vraiment dire ce qu'on a derrière la tête comme idée : un piano, un hautbois, un machin…

Moi : En quoi c'est de l'investissement, c'est quelque chose qu'il faut justifier aussi, j'imagine…

Paul : Oui, faut l'expliquer. Les instruments, en investissement, c'est notre seul poste de dépense ; le mobilier, c'est rarissime : on rachète, quoi ? une armoire en ferraille de temps en temps, et… quelques chaises… […] Ça, c'est particulièrement politique, comme décision. Ici, on a un parc d'instruments, pour pouvoir prêter aux gamins, la population étant… on peut dire très pauvre, [la ville], curieusement, c'est très pauvre ; c'est une municipalité assez riche dans la mesure où il y avait une taxe professionnelle énorme – il y a beaucoup d'entreprises implantées sur le territoire – mais par ailleurs, la population, elle, est pauvre. Je crois qu'il y avait… 60 % de la population est en logements sociaux… […] Sont par exemple dans la limite supérieure [des tarifs d'inscription] une famille de deux enfants dont les parents seraient professeurs des écoles ; […] y a pas d'impôt sur la fortune ! […] Donc l'investissement se fait depuis toujours sur un parc d'instruments de prêt, puisque le but était de rendre accessibles à tous les enfants tous les instruments. Donc on a un parc de prêt qui est assez volumineux par

rapport à d'autres conservatoires. Pour exemple, je connais les chiffres des autres parce que maintenant, on est en réseau, [au CRD], y avait une dizaine d'instruments de prêt pour un CRD qui a plusieurs centaines d'élèves ; ici, de mémoire, on doit avoir une cinquantaine d'instruments à cordes, à peu près autant d'instruments à vent. C'est un investissement qui est lourd… Et je parle d'instruments qui sortent d'ici, qui sont prêtés [sachant qu']on a le matériel en place. Donc cette décision-là, c'est une décision qui est complètement politique ; on me chicanera jamais mon budget d'investissement, parce qu'il est à 95 % consacré à ce poste-là.

Moi : Et ça ne pose pas de problèmes, vis-à-vis des autres établissements de l'intercommunalité, que vous soyez éventuellement mieux dotés en…

Paul : Si, bien sûr. Et c'est de bonne guerre d'ailleurs : nos collègues veulent qu'on mutualise… sauf que – et là, pour le coup, je me tourne vers mes politiques locaux – quand une ville, depuis des années, se décarcasse à investir sur un type de dépense, c'est pas pour en être dépossédé au bout d'un moment ! Or là, il y a une chose qui vient de changer, très récemment, c'est que la présidence de la communauté d'agglo est tournante, tous les quatre ans, or là, c'est le maire de [la ville] qui se trouve être président […] ; donc là, j'ai un levier politique important ; là, on n'est pas prêt de me chicaner mon budget d'investissement, en tout cas pour quatre ans !

Moi : Imaginons que vous décidiez de mettre à disposition des élèves en composition, par exemple, des ordinateurs, en tant qu'instruments… ce serait défendable ?

Paul : J'aurais du mal à le défendre ; je le ferais volontiers, mais je pense que c'est encore un point… ils sont chatouilleux, avec ça ! C'est déjà pas encore bien bien admis qu'on ait un Mac… un, plus ceux que j'ai légués à titre perso, mes vieux clous, dans les salles. Ils veulent vraiment pas en entendre parler. Alors fort heureusement, on a toutes les compétences ic pour dépanner, entretenir, faire fonctionner tout ça, mais… De là à en prêter !

Moi : Est-ce que leurs réticences sont liées, aussi, au fait qu'il s'agisse [de très grands groupes industriels], ou est-ce que c'est simplement parce que l'ordinateur n'est pas encore perçu comme un instrument légitime ? Paul : Je crois que l'ordinateur n'est pas encore perçu comme un instrument légitime. […] Non, je crois tout simplement que déjà, rien que pour cette communauté-là, qui est une jeune communauté d'agglo, même la culture, c'est quelque chose de nouveau pour eux ; jusqu'alors, ils avaient la gestion de la voirie ; les équipements culturels ont été transférés en 2006, c'et encore tout frais pour eux ! Il n'y a pas de politique culturelle de l'agglo. […] Pour vous dire, ça s'appelle la "Direction des équipements culturels et nautiques" ; c'est amusant ! Culture physique et culture… Il y a une seule direction pour ça…

Moi : Et c'est un interlocuteur réel, pour vous ?

Paul : [*Rires*] Je ne parlerai qu'en présence de mon avocat…

Moi : Non mais je veux dire : les DAC dans les villes sont des interlocuteurs…

Paul : Les DAC oui, dans les villes, oui. [Les intercommunalités], c'est une gestion qui est purement administrative. […] C'est d'harmoniser les outils, mais pas la façon de s'en servir. […] C'est une politique de gestion […], avec toutes les incompréhensions que ça peut entraîner, c'est-à-dire que c'est vraiment pas des spécialistes de la culture et… on nous demande de rentrer dans des cases, on a bien du mal, même avec toute la bonne volonté du monde. Donc ça transparaît sur les lignes budgétaires, c'est un ramassis de lignes budgétaires… avec beaucoup de lignes "autre" […] "autre taxe", pour la SACEM, "produits divers de gestion courante", alors avec ça, je fais passer ordinateurs portables, cartes son, je sais pas… […] On arrive à ruser, mais on se met en danger ! Un autre exemple rigolo : j'ai commandé une batterie […]. Batterie, c'est de l'investissement parce que c'est un instrument de musique ; par contre, si j'achète une caisse claire, je vais mettre "accessoire de percussion", ça va passer en fonctionnement. Alors on arrive à ruser comme ça… J'ai acheté des batteries comme ça, par petits bouts, ou de l'informatique, j'ai mis "matériel de… gestion du studio d'éléctroacoustique", pof, un Macintosh. Si j'avais mis "ordinateur Macintosh", j'étais recalé, sûr ! Mais bon, c'est de la flibusterie ! […]
Pour ce qui est de l'utilisation de ces technologies-là, ça relève plus de l'action militante, pour l'instant, que de… C'est vraiment pas dans les mœurs !

Moi : Ça n'est de toute façon par une recommandation qui pourrait vous être faite par quelque tutelle que ce soit…

Paul : Je crois que ça pourrait être une recommandation, mais sans les moyens.

Moi : Oui, dans le Schéma d'orientation, il y a une ligne…

Paul : Voilà, faut faire ci, faut faire ça… Ça nous, on le voit bien – c'est un peu le nerf de la guerre, cette classe d'électroacoustique, qui est petite : en volume horaire, c'est trois heures d'enseignement ici, c'est rien ! –, mais on s'y accroche, parce que dans la vitrine, ça fait très chic, d'avoir une classe d'électroacoustique, qu'on nous envie, d'ailleurs : on est le seul conservatoire du réseau à l'avoir… […] J'ai défendu ce truc bec et ongles, et j'essaye maintenant d'obtenir du matériel, les matériels ; et ils ont bien du mal à me le refuser, […] parce que c'est la vitrine. Mais c'est un jeu, comme ça, de stratégie ! Et c'est comme ça que j'espère bien avoir – tout est très long dans l'administration – un accès privilégié à internet – enfin, "privilégié"… un accès normal [*Rires*], un accès tout simplement normal… d'avoir une borne WiFi ici, et voilà ! [*Nous revenons sur les réticences de la tutelle quand au développement d'un accès internet ouvert*] Leurs inquiétudes sont plus du domaine du téléchargement, je crois : ça, ils redoutent. […] Je crois que c'est directement le DG [*et non le service juridique, comme je le suggérais*] qui a peur de ça ; faut dire qu'on a eu un coup de semonce, non pas sur le téléchargement, mais sur l'utilisation des photocopies. 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, mais... on a quand même réussi à prévenir nos petits camarades, mais cinq minutes après, ils étaient chez eux ! C'est terrible ! Donc suite à cet événement-là, je crois qu'il s'est pris une belle frayeur, le DG, et tout ce qui est illicite : copies, photocopies, mais également téléchargement, etc... [...] En même temps, faut pas se leurrer : on travaille avec des [partitions téléchargées] aussi. 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 interdite, sauf dans le cadre très strict de la SEAM. Or la SEAM, c'est cinq éditeurs ; sauf que tous les éditeurs étrangers, bien sagement, on timbre [...] : c'est très cocasse, très amusant : c'est des petits machins comme ça [*Paul sort plusieurs carnets d'une armoire sous clef]* qui coûtent la peau du dos, qui sont datés de l'année, et sur chaque feuillet A4, on est censé en coller une, chaque année ; c'est-à-dire que la même photocopie, une année après, faut recoller un timbre dessus ! 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... Tout ça pour vous dire que nous timbrons bien sagement la musique, mais par exemple le théâtre, quand on fait jouer une petite saynète à un gamin, on va pas lui faire acheter [...] Bon, en théâtre, on peut pas non plus faire acheter la Pléiade à tous les gamins, surtout pas ici ! Donc là, on est hors-la-loi ; on ferme les yeux, on fait semblant de ne pas être au courant.

Moi : Et est-ce que vous avez eu des discussions au niveau de l'intercommunalité, pour constituer une médiathèque inter-conservatoires, et avoir éventuellement des partitions à prêter ?

Paul : C'est aussi extrêmement sensible comme sujet, c'est un peu comme le parc d'instruments, il y a des politiques qui sont différentes : je sais qu'ici, on investit énormément dans les partitions, mais c'est aussi parce qu'on a une gestion lamentable de la bibliothèque de partitions ; personne s'en occupe, personne sait le faire déjà, surtout pas moi, et... hormis quand un prof me commande par exemple *Woyzeck* d'Alban Berg, je sais bien que c'est pas pour les orchestres de premier cycle ! Là je dis : "Attends, tu pousses un peu le bouchon !" Ça représente beaucoup d'argent... on n'a pas une bonne maîtrise de ça. De là à harmoniser tout ça, il faudrait aussi qu'il y ait un fichier, qu'il y ait un travail vraiment de bibliothécaire, qui soit... [...] On n'a pas les compétences pour le faire ; déjà, faudrait faire une sorte d'audit sur ce qu'on possède, la manière dont on

pourrait le mettre en réseau ; ça serait intéressant, effectivement ; l'idée, elle est dans l'air, on en parle, mais on ne fait qu'en parler, on n'a pas les moyens. Là, c'est un sujet qui va réapparaître, parce que dans ma proposition budgétaire pour 2012, j'ai demandé des heures, justement, de bibliothécaires, pour que quelqu'un mette un peu d'ordre là-dedans [. . .], pour quelqu'un qui serait recruté en contractuel, à la vacation.

Je demande à Paul si son établissement a souscrit un abonnement aux ressources de la Cité de la musique ; il n'en dispose pas, et n'en connaissait pas l'existence. Nous évoquons ensuite les logiciels de l'IRCAM.
Dans ce genre là, on a été démarché aussi par. . . je sais plus comment s'appelle l'organisme ; leur produit s'appelle la méta-mallette.

Moi : Oui, Puce Muse. [. . .]

Paul : Ils ont pas mal démarché dans le coin, relayés par *La Muse en circuit*, je crois ; je sais pas si c'est pas *La Muse en circuit* qui nous les a mis dans les pattes, ils ont pas trouvé de. . . ça a pas accroché ici. Moi, je trouve ça plutôt marrant et sympa. . .

Moi : Ils se sont adressés à qui, aux profs de FM ?

Paul : Aux profs de FM, oui, et d'initiation. [. . .] Moi, j'aurais sauté dessus, mais on peut pas leur imposer ça : acheter un outil qui va rester au placard. . . [. . .] C'est surtout leurs interventions que [Puce Muse] monnaye [. . .], et le suivi. . .
Je sais pas si c'est pas à Palaiseau qu'ils ont fait un carton au départ [. . .]. Là, pareil, c'est une question de personnes : sur cet exemple là, ils ont rencontré une prof de FM qui est entrée en religion avec ce truc-là, et qui s'est passionnée, et qui a fait du prosélytisme. Mais ici. . . Après, c'est un outil qui est vite anecdotique, leur truc. . . c'est sympa, mais je pense qu'on peut faire la même chose avec un tambourin. . . bon, je suis un peu méchant. . . Non, on peut faire la même chose avec un *laptop*, et puis Max/MSP dedans, et voilà ! [. . .]

Moi : [. . .] Quand je rencontre des directeurs, j'essaye de voir aussi si on peut faire le lien avec ce qui relève de ce qu'on appelait les "pédagogies actives", mais j'ai pas l'impression ; j'ai l'impression que les choses sont perçues comme étant très différentes ; j'ai l'impression [. . .] qu'aujourd'hui, ça paraît un peu daté [. . .].

Paul : Ouais, effectivement, c'est un peu daté, je trouve. Tout est – je pense – question d'appropriation : on s'approprie un truc ou pas, qu'il soit daté ou non d'ailleurs, qu'il soit technologique ou non. . . Il n'y a pas de jour où je m'étonne pas, justement, du peu d'intérêt pour la technologie de mes camarades de jeu. [*À ma question sur la relation entre l'utilisation personnelle des technologies et leur usage pédagogique, Paul répond en soulignant*] Nous, les cinquantenaires sommes de la génération de la cassette, j'ai pas vu non plus à cette époque là des gens s'enregistrer systématiquement, enregistrer leurs cours, réécouter des trucs au ralenti [etc.] ; il y a mille raisons, quand on est musicien, d'enregistrer de la musique et de bricoler la musique sur support. C'est pas que des

raisons créatives : ça peut être analytique… et je suis étonné : j'ai encore des profs qui savent encore à peine se servir d'un magnéto à cassettes, alors que ça existe plus !

Moi : Finalement, la proportion de "bidouilleurs", elle est à peu près la même aujourd'hui…

Paul : Oui, exactement ! Exactement la même ; et les bidouilleurs d'il y a trente ans sont les bidouilleurs d'aujourd'hui. […] Moi, je pourrais pas me passer d'avoir mon truc, je suis censé être au travail ici, mais je pourrais pas me passer d'avoir mon truc à côté, là. Curieusement, quand il y a des demandes, ça va être : "Apprends-nous à mettre un fichier MP3 sur ma clef USB" ; des trucs… Quand j'ai eu le bonheur de retourner à l'école il y a très peu de temps, [une clef USB], c'est une évidence que j'en ai une dans la poche ! Alors quand j'ai des profs ici qui me demandent des formations à Finale… ça devrait être vendu avec ! L'édition musicale, maintenant pour un musicien, ça me semble être un B-A BA, c'est comme quelqu'un qui fait un boulot de secrétariat et qui sait pas se servir de Word ou d'un traitement de texte… Là, je suis étonné : il y a quand même vraiment une distance énorme. […] Nous, ça nous est arrivé avec le prof d'électroacoustique de former nos collègues, parce que faire une demande de formation, les budgets, les machins, y a un moment où ça suffit : on prend une heure dans l'après-midi et voilà ; mais c'est du niveau : une captation de concert, la découper en pistes. C'est curieux. Idem pour les danseuses qui manipulent avec beaucoup de difficultés la vidéo, qui est quand même un outil de travail… elles encore plus, parce que c'est leur partition, la vidéo ! Ou de théâtre, pareil. […]

J'interroge enfin Paul sur sa vision des évolutions liées au développement des intercommunalités.

Paul : Les choses changent, c'est déjà bien entamé, le changement. Je suis pas complètement pessimiste ; notre travail s'est considérablement alourdi […] sur le plan administratif, etc., mais je suis maintenant persuadé qu'on va trouver là-dedans de quoi refaire notre nid ; il faut que certaines choses soient entendues : sur les spécificités de nos métiers, sur la création ; des frilosités à faire disparaître ; mais après, je pense que ça pourra aller effectivement, si on arrive à avoir des fichiers communs, des réseaux [informatiques] dignes de ce nom-là ! Que les informations circulent, ce qui n'est, pour l'heure, pas du tout le cas. […]

Nous discutons du rôle des organismes de réflexion sur l'avenir des enseignements artistiques ; peu contactent directement les conservatoires, tandis que l'Adiam les "bombarde" de courriels.

[L'Adiam], à chaque fois on nous propose une formation pédagogique pour fourguer un artiste en diffusion… ça fait un peu parachutage ! Alors que nous-mêmes en interne, on essaye de développer un peu l'intervention artistique de tous nos proches collaborateurs, c'est pas toujours bien perçu de balancer des gens qui, en général d'ailleurs, représentent des coûts importants, par rapport en tout cas à nos maigres budgets […].

Alors pourquoi privilégier tel artiste qui a écumé tout le [département] alors qu'on a un prof qui va avoir une démarche originale ici, et qui pourrait…

Le Schéma départemental n'a jamais abouti dans le département ; quelques tentatives de structuration associative (l'Union des Enseignements et des Pratiques Artistiques du 94) seulement.

Entretien : Sylvain

Après que nous nous sommes installés dans le bureau de Sylvain, dans un bâtiment récent, qui semble assez spacieux (l'établissement accueille quelque 900 élèves), je l'interroge sur les outils informatiques utilisés au conservatoire, un CRC situé au centre-ville d'une commune de la grande couronne, majoritairement pavillonnaire.

Un progiciel à la fois administratif et pédagogique

Sylvain : On a un outil – enfin, c'est un progiciel – qui est géré et qui nous permet, au niveau des services administratifs et techniques, de pouvoir gérer l'activité de la structure, que ce soit dans un plan, je dirais administratif, dans le sens où on y gère le fonctionnement et la vie du bâtiment, c'est-à-dire les locaux, les salles, les emplois du temps, les plannings, etc., les personnels qui travaillent, donc les professeurs, bien évidemment, ce qu'on appelle les usagers. Donc ça commence déjà par l'aspect des familles : quelqu'un qui s'inscrit, effectivement, c'est une famille ; que l'élève soit mineur ou majeur, peu importe, nous, on considère la famille dans son ensemble ; après : l'élève. On gère aussi les matériels, puisqu'on a des instruments de musique qui sont soit en location, soit en prêt, et puis [. . .] les classes ; là, on rentre un petit plus dans l'aspect pédagogique, c'est-à-dire l'organisation des classes, même si c'est aussi en lien [. . .] avec une gestion de planning, et on y gère – restant toujours sur la partie administrative – tout ce qui est la facturation de la scolarité, [. . .], tout ce qui existe dans ce qu'on appelle "les régies", tout ce qui est encaissements, dépenses, recettes.
Dans un aspect plus pédagogique, ce logiciel est paramétré aussi pour gérer les cycles, les années, donc les niveaux d'étude des élèves, il nous gère aussi les passages de cycles, donc la partie examens, évaluations, etc. ; cet outil a aussi un module extranet pour les professeurs, qui permet aux professeurs, d'une part, effectivement – là, on rentre dans la partie plus pédagogique de la chose – de pouvoir avoir les coordonnées et les informations de base sur leurs élèves, mais aussi de pouvoir voir quelles sont les activités de leurs élèves au sein de l'établissement, s'ils font par exemple plusieurs disciplines : musique-danse, musique-théâtre, musique-arts plastiques, peu importe, de pouvoir voir aussi le suivi de leur scolarité dans les différents cours ou les différentes disciplines dans lesquelles sont inscrits les élèves qu'ils ont, de pouvoir suivre aussi la vie de l'élève sur le temps qu'il est inscrit à l'établissement, c'est-à-dire : est-ce qu'il a participé à des concerts, est-ce qu'il a participé à des auditions, des manifestations, qu'est-ce qu'il a joué, aussi, lors de ces concerts, ces auditions, ces manifestations, parce que tout ça est rentré à chaque fois dans le logiciel. . .

Moi : par les enseignants ?

Sylvain : par les enseignants ou par le secrétariat ; ça dépend de qui gère, on va dire, à ce moment-là. Ça leur permet aussi d'y amener [...] de manière trimestrielle pour la majeure partie – non, on va dire : de manière trimestrielle dans le fonctionnement global, mais aussi de manière un peu plus rapprochée, dans le courant de l'année scolaire, toutes les indications qui peuvent être sur du contrôle continu, de l'évaluation, du contrôle technique... Après, l'aspect des appréciations des professeurs, via... on a un [...] système qui est un petit peu traditionnel de bulletins trimestriels, comme ça se passe à l'Éducation Nationale, sachant que tout ce qui est [...] de l'appréciation qui peut être portée par un ou des professeurs, ou un jury qui peut être constitué à l'occasion d'un examen, d'un contrôle, d'une évaluation, peut être fait soit sous forme littérale, donc une appréciation écrite, soit sous forme de notes chiffrées, de notes lettrées, ou... de mentions (Bien, Très bien, Assez bien, Passable), ou alors d'acquis (en cours d'acquisition, non acquis, etc.) Donc c'est un progiciel qui est assez souple, et qui permet... Après, c'est le paramétrage qu'on lui donne...

Moi : Vous pouvez choisir de mettre une note décimale ou...

Sylvain : On peut choisir, exactement. C'est pour ça, il y a deux aspects en fait : ce progiciel nous permet de gérer, dans l'absolu, tout le fonctionnement du conservatoire de A à Z, de gérer l'évolution pédagogique des élèves et le suivi pédagogique, ce qui est important pour les profs, parce qu'avant, soit c'était : les profs se rencontraient et parlaient d'un élève, ou alors... tout était sur papier, c'étaient des bulletins papiers, qui étaient archivés, fallait reconsulter si on voulait savoir la scolarité d'un élève, ou prendre le dossier de l'élève, etc. Alors que tout ça est disponible ; nous, à notre niveau, on a la base de données générale, et les professeurs, ils ont un extranet où ils ont une base de données réduite, mais par contre, leur base de données – nous, notre base de données, elle est générale, donc administrative et pédagogique – les professeurs [...] ont toute la partie pédagogique [...]. Donc ils peuvent interagir, aussi, entre eux à ce niveau-là.

Moi : via un module de messagerie interne ?

Sylvain : Oui, il y a un module de messagerie ; il y a tout un tas de choses qui sont intégrées dedans [...] sachant qu'il est en cours de développement par l'éditeur du logiciel. [*Sylvain précise les droits d'accès au dossier de chaque élève par les professeurs : trois niveaux de consultation ont été définis, tout est consultable, mais les enseignants ne peuvent modifier que le dossier de leurs élèves.*]

Moi : C'est possible pour les enseignants de contacter directement leurs élèves ?

Sylvain : Pas à ce jour, mais dans la prochaine évolution qui va arriver au mois de janvier, oui, ils vont pouvoir avoir un contact direct par mail, et [est également prévu] un module d'envoi de SMS [...].
Il y a deux ou trois logiciels de ce type-là [*iMuse, utilisé ici, Rhapsodie, et – peut-être – Concerto*] qui existent sur le marché, sachant que celui-là est le plus abouti, et qui

est numéro un, en général, sur les établissements ; ou alors, les gros établissements ont aussi des fois des logiciels maison qui sont construits par leur service informatique. [. . .] *Le prochain développement du logiciel propose également un extranet pour les usagers, permettant de modifier les informations de base sur l'élève, de consulter son propre dossier, de se réinscrire en ligne ou de se préinscrire. Sylvain précise, en évoquant ces nouvelles possibilités, que toute modification du contenu doit être validée avant d'être définitivement intégrée.*
Tout ça permettant de pouvoir faciliter les accès, de faciliter aussi, c'est vrai, le travail, de pouvoir éviter. . . pouvoir, dans l'absolu, se débarrasser entre guillemets du papier avec tous ces avantages – mais ces inconvénients aussi – qu'ils peuvent avoir. [. . .] Il nous permet aussi [. . .] de gérer les manifestations [sans être un logiciel de billetterie très performant].

Moi : Est-ce que tous les enseignants l'utilisent, sont d'accord pour l'utiliser ?

Sylvain : En fait, au départ, on a pris les étapes un petit peu intermédiaires : on n'est pas passé du tout papier au tout numérique [. . .] ; on est passé au tout numérique [. . .] à la rentrée scolaire 2009-2010. . .

Moi : C'est-à-dire que là, vous n'envoyez plus de courrier ?

Sylvain : Si, on en envoie encore ; au niveau du relais de l'information envers les professeurs. On envoie la majorité de ce qu'on peut en numérique, donc en dématérialisé, on envoie encore quelques courriers papier parce que le logiciel n'a pas de signature numérique en tant que telle, sécurisée ; donc tout ce qui revêt un caractère, on va dire, administratif, qui requiert une signature est encore doublé : c'est envoyé une première fois en dématérialisé, et c'est doublé d'un envoi papier signé, quand on est sur des courriers qui sont des actes officiels. Par contre, on est plus avancé dans la dématérialisation [. . .] avec les enseignants qu'on ne l'est avec les familles, parce que les familles. . . On pourrait utiliser plus le numérique, mais par exemple, quand il y a des informations à faire passer, c'est encore du papier. On a fait des tests depuis deux ans, d'essayer de faire des doubles envois, mail et papier ; alors il y avait des petits soucis [techniques] ; après, la difficulté, c'est aussi de recueillir les adresses mails des familles, puisque. . . Tant qu'on n'avait pas intégré le modèle extranet pour les familles, on était obligé de recueillir manuellement les données des familles pour pouvoir les intégrer. Avec les adresses mails sur les dossiers papier, soit elles étaient oubliées, soit elles étaient mal écrites, donc sur les 900 élèves, on doit avoir tout juste la moitié, peut-être des adresses mails qui sont bonnes et avec un format correct. L'avantage avec l'extranet usager, c'est que le fait de se réinscrire en ligne et de préinscrire pour les nouveaux en ligne, il y a obligation de rentrer une adresse mail valide pour pouvoir recevoir un accusé de réception de ce qui a été fait dans l'extranet usager. Du coup, ça nous aider aussi dans ce sens-là [. . .]. Avec cette démarche, on devrait pouvoir avancer dans ce sens-là, au niveau de la dématérialisation.

Pour en revenir à l'aspect pédagogique, puisque c'est ça qui vous intéresse, effectivement, il est plus développé sur… Il 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. On n'a pas aujourd'hui, parce que c'est un peu compliqué, toutes les salles qui sont équipées d'un PC avec un accès direct à l'internet, puisque le… On a fait le choix que le logiciel soit hébergé chez l'éditeur, donc on est en full web ici, rien n'est hébergé chez nous, ce qui veut dire que l'enseignant peut se connecter de chez lui, de la maison. On a une borne wifi dans le conservatoire, maintenant, c'est vrai qu'il y a une majorité d'enseignants qui ont leur ordinateur portable, donc qui peuvent se connecter soit quand ils sont dans leur salle de cours, soit quand ils sont en salle des profs, [où] on dispose d'un PC aussi pour l'accès des professeurs. […] [*L'extranet fonctionne avec tous les navigateurs, mais l'administration nécessite l'utilisation de Firefox. L'éditeur s'attache à développer la compatibilité avec les logiciels libres, notamment Open Office pour le publipostage.*]

Un argumentaire fondé sur la rationnalisation

J'interroge Sylvain sur les conditions dans lesquelles il a négocié avec sa tutelle l'acquisition du logiciel.

Je dirais [que] ça a été relativement bien compris dans le sens où, effectivement, les apports que ça pouvait amener, d'une part, et là, on [.…] on n'a pas tout acquis tout de suite, puisqu'on a acquis d'abord la version internet du logiciel, on est passé de gMuse à iMuse, ensuite, on a acquis l'année suivante l'extranet enseignant, qui permettait aux enseignants – parce que c'est des modules complémentaires qu'on achète –, et là on a inscrit au budget 2012 […] la version extranet usagers. La démarche, elle a été toute simple […] : l'extranet enseignant, on se sépare d'avoir – il y a quarante profs ici, à peu près, il y a 900 élèves physiques mais il y a parfois un élève qui peut être musicien et danseur, donc il compte comme deux […] dans les stats puisqu'il est géré deux fois, donc en élèves activité, on est à peu près à 1000 élèves activité – donc vous imaginez le défilé des enseignants avec les gros cahiers comme ça, bulletins à remplir, autocopiants… parce que bien sûr il fallait copier, […] quand on a quitté les bulletins autocopiants, on a édité les bulletins papier, et puis les bulletins papier, il fallait laisser des

cases suffisamment grandes, donc tous les enseignants passaient mais quand vous avez un bulletin où vous avez quatre profs qui doivent écrire dessus, les bulletins restaient pendant un mois là et les profs passaient [. . .]. Donc gain de temps pour les professeurs, pour le secrétariat, gain de temps aussi au niveau de la durée parce que [. . .] les bulletins trimestriels, pour les envoyer avant fin décembre, sachant qu'il y a les vacances scolaires, on commençait début novembre ! Donc [. . .] au bout du compte, il y a deux mois de cours. . . Donc ça rationalisait quand même un peu les choses et puis surtout, nous, ça nous permet aujourd'hui d'avoir une trace informatique ; parce que tous les bulletins, même si on les sortait du logiciel, ils étaient écrits à la main, une fois qu'ils étaient écris à la main, fallait faire tout le lot de photocopies, donc les trois ou quatre mille pages de photocopies pour les archiver, alors que là, maintenant, depuis que [. . .] plus personne n'écrit au stylo sur un bulletin, et même, on va plus loin, c'est-à-dire que plus personne n'écrit au stylo de manière générale dans le suivi pédagogique d'un élève, sauf le prof qui se prend ses propres notes perso, mais tout est intégré dans le logiciel. Quand il y a, par exemple, des contrôles techniques particuliers liés à un instrument où on va parler de telle spécificité, le logiciel permet, en tous les cas, jusqu'aujourd'hui, on a réussi à l'utiliser comme ça, de développer même des grilles d'évaluation qui peuvent être assez précises et assez pertinentes [. . .]. Alors on envoie aux familles, effectivement, en papier, mais on n'a plus qu'un tirage papier, alors qu'avant on en avait minimum deux : le premier où tout le monde écrivait, et puis le deuxième qui était l'archive [*désormais, la sauvegarde est assurée par l'éditeur sur trois sites différents, et le conservatoire édite en outre chaque bulletin sous forme d'archive pdf*].

Donc voilà : gain de temps ; économie, bien sûr, de papier, de consommables : la photocopieuse qui ne tourne qu'une fois au lieu de [deux] ; le temps qu'on va passer à chercher le dossier d'une élève ou sortir ses infos six/cinq ans après, on a besoin d'avoir une info : on l'a en cinq secondes [. . .].

Là, pour l'inscription et l'extranet usager, c'est un petit peu la même chose pour l'argumentaire : c'est que on envoie de toute façon *a minima* les bulletins trimestriels par papier ; ça, c'est le *a minima*, parce qu'après, il y a d'autres choses qu'on envoie, on se débarrassera pas complètement des envois papier, bien évidemment, mais trois fois *grosso modo* deux mille pages, parce qu'un bulletin [peut comporter] deux pages [. . .] ; ça économise *grosso modo* entre cinq et six mille pages potentiellement [par an] ; alors même si on n'a que 50 % des familles qui adhèrent à ça, on va économiser trois/quatre mille envois papier [. . .]. [Autre argument :] l'intérêt aussi pour les familles d'avoir les infos en direct ; pour nous aussi, l'intérêt de pouvoir communiquer avec les familles de manière plus directe, parce qu'on a une consommation téléphonique aujourd'hui, qui est phénoménale : 900 élèves physiques à gérer, ça veut dire que quand il y a un souci avec un truc où on doit intervenir rapidement, on prend le téléphone et on appelle ! Pas d'autre solution, alors qu'avec l'envoi de SMS par exemple, quand ça va être mis en place, je crois que le coût – alors n'est pas décidé au niveau de l'éditeur le choix de

l'opérateur – sur les différents marchés qu'ils ont étudiés, c'est entre trois et sept centimes [pour] un SMS. [...] De ce côté-là, potentiellement, on fait des économies aussi, parce qu'un SMS, c'est pas le coût d'un appel téléphonique, surtout quand on essaye trois-quatre fois avant de tomber sur la bonne personne, qu'on a eu le répondeur [...] ; et puis le fait que ce soient les gens eux-mêmes qui vont renseigner leurs propres coordonnées, même s'il peut y avoir une source d'erreurs à un moment donné, mais en tout cas moindre que celle d'interpréter un document manuscrit [...]. Ce qui a été pris en compte, c'est le coût, l'économie en termes de coût [de consommables et de main d'œuvre] et aussi, ce qui a été mis en parallèle à ça, c'est que les personnes qui faisaient, elles pourront être [...] redéployées à des tâches qui vont être différentes, le but étant de pouvoir assurer d'autres services ou d'autres choses qu'on fait pas ou qu'on fait moins bien aujourd'hui, parce que... on peut pas tout faire !

Moi : Et du côté des enseignants ?

Le paradoxe du technophile et de l'utilisateur néophyte

Sylvain : Ça a plutôt bien passé, concrètement, c'est pas ceux qui avaient le plus de difficultés ou de méconnaissance de l'outil informatique qui sont le plus en retard quand on les sollicite pour travailler sur cet outil. Comme quoi, ça peut être paradoxal... Ceux qui manipulent très bien l'outil informatique, c'est ceux vers qui on doit des fois revenir derrière, en disant : "Vous avez pas fait ci, vous avez pas fait ça", et ceux qui avaient justement des difficultés parce qu'ils manipulaient peu, voire certains qui manipulaient pas du tout, on a des enseignants, pas beaucoup, deux-trois qui manipulaient pas du tout l'outil informatique ; eux, quand il y a des choses à faire, tout est toujours fait en temps et en heure. D'ailleurs, les choses un petit peu rigolotes derrière tout ça, c'est que j'ai le cas d'une enseignante qui n'avait jamais eu de PC, qui là, vient de s'acheter un bel ordinateur portable ; elle en est toute fière parce qu'en plus, elle sait l'utiliser, depuis six mois, alors [qu'elle ne le savait pas du tout en 2009]. Disons que ça a amené aussi un changement, pour certains, de mentalité, de vision de l'outil informatique.

Moi : Comment est-ce que vous analysez ce paradoxe de l'utilisateur, disons chevronné, de l'outil et qui n'utilisent pas trop...

Sylvain : Pas qui n'utilisent pas trop : c'est-à-dire que quand on a besoin qu'ils l'utilisent, ils sont un peu dans les derniers à faire ce qui doit être fait... Je pense que c'est toujours un petit peu pareil : quand on maîtrise quelque chose, on se dit : "j'ai le temps, je le ferai demain", et puis quand on sait pas bien maîtriser quelque chose, on s'y met de manière un peu plus attentionnée, je pense [...]. Je pense que le paradoxe – à mon avis – tient vraiment au fait que, comme en plus on est sur un monde enseignant, qu'un enseignant a cette faculté-là de se dire : "je connais pas quelque chose, je vais essayer d'apprendre et de savoir comment ça fonctionne... " peut-être plus naturellement que

le quidam lambda, qui est sur d'autres métiers dans la vie, qui n'a pas cette démarche au quotidien ; voilà, je pense que c'est tout simplement lié à ça, se dire : "je connais pas, je vais regarder comment ça marche, et puis je vais tâcher de le faire, de m'y mettre bien, parce que de toute façon, d'une j'ai plus le choix", d'une part, et puis je pense qu'ils y voient l'intérêt, a contrario, qu'ils n'avaient pas avant, de cet outil. Alors que ceux qui l'utilisent, il y a un phénomène d'habitude qui se crée, et puis des fois, ceux qui l'utilisent bien sont ceux qui viennent nous demander des renseignements qu'ils peuvent avoir, ne serait-ce qu'en le consultant. Là c'est un peu mitigé, je ne ferais pas le même constat aussi tranché, mais c'est vrai que des fois, on a encore souvent le cas d'enseignants qui viennent nous demander des infos, alors qu'ils peuvent les avoir tout seuls, sans avoir besoin de venir au secrétariat... Là, c'est un peu moins mitigé, c'est un peu plus globalisé : c'est un peu tous les enseignants confondus, les utilisateurs chevronnés ou non chevronnés qui n'ont encore pas cette démarche d'aller à fond dans l'utilisation de l'outil.

Je souligne alors mon étonnement devant ce qui m'apparaît comme une utilisation particulièrement extensive du logiciel ; Sylvain m'indique que certains conservatoires en exploitent encore davantage les ressources, en utilisant notamment les services de télépaiement et de facturation, alors que son conservatoire est contraint d'utiliser un autre dispositif pour transmettre les informations comptables aux services de la ville, qui, avec le Trésor public, ont gardé l'entière maîtrise de cet aspect.

Des TICE plutôt que des NTIC

En ce qui concerne la partie pédagogique, les cours... je vais vous décrire un peu le fonctionnement et l'activité [...]. Concrètement, en termes d'enseignants qui utilisent eux-mêmes des logiciels, c'est pas compliqué : ça va s'orienter essentiellement sur les enseignants qui sont en jazz et musiques actuelles, logique... Avec différents types de logiciels [...] : Cubase, Finale, GarageBand, des trucs comme ça... Ça, c'est plutôt les enseignants jazz-musiques actuelles ; sur les logiciels d'écriture, genre Finale, on a d'autres professeurs qui les utilisent, qui sont pas forcément dans les disciplines jazz et musiques actuelles. Par contre, on a très peu développé, nous, cette utilisation... c'était pas le cas sur un autre établissement où j'étais avant, mais sur la formation musicale. Je sais qu'il y a des établissements qui ont développé certains logiciels, l'utilisation de logiciels en cours de formation musicale. Ici, non, c'est pas développé. L'essentiel est vraiment les professeurs jazz-musiques actuelles pour tout ce qui est les logiciels, on va dire en termes génériques, de MAO ; pour les logiciels d'écriture type Finale, [...] un peu plus de profs [...]. Par contre, on est sur les NTIC mais pas sur les logiciels : [...] les profs de danse vont utiliser, dans les outils type NTIC, non pas NTIC, TICE plutôt, [...] notamment ceux qui vont, pour leurs besoins de cours, soit sur des iPhones, soit sur des MP3 – peu importe le support qu'ils vont utiliser – faire des montages audio,

voire vidéo aussi, dans le cadre de leur cours. On est sur un autre type de technologies, je sais pas si vous les considérez…

Moi : Oui, tout à fait. L'idée, c'est qu'en amont, ils préparent des enregistrements sonores qui leur sont utiles ensuite dans le cadre de leur cours ?

Sylvain : Exactement. J'ai des profs qui travaillent, qui ont leur lecteur […], qui vont […] sélectionner leurs musiques, les mettre sur PC, des fois, ils font même des montages ; à l'occasion de spectacles, ils peuvent faire des montages […] parce qu'ils veulent tel type de musique montée de telle manière, ça, ils le font eux-mêmes […]. On a quelques profs aussi qui dans le cadre de leur cours utilisent la vidéo, et qui font aussi du montage vidéo.

Moi : Des professeurs de danse ?

Sylvain : Oui. […] Ça reste assez basique : s'ils ont besoin de travailler sur une chorégraphie avec un argumentaire précis, ou sur une esthétique, ils vont prendre des extraits de ballets, de chorégraphies, etc., et ils vont les couper ; comme on fait un montage audio, ils vont faire un petit montage vidéo. C'est vrai que c'est assez simple, nous, on l'a déjà fait ici aussi, avec Windows Movie Maker, c'est assez intuitif… […] J'avais fait, il y a quatre-cinq and, avec un logiciel en version light, en version d'essai, […] Première…

Réseaux sociaux : une impasse ?

Par contre, une chose qu'on est en train de développer et où on s'est heurté depuis l'année un petit peu à des difficultés – mais qui, je pense, devraient pouvoir se résoudre – on a des profs qui étaient demandeurs de pouvoir utiliser les réseaux sociaux, notamment dans le cadre de leurs cours. Pourquoi ? Parce que par exemple, on a des profs qui vont filmer un extrait de cours, ou qui vont mettre en partage des documents pour leurs élèves ; pour l'instant, ça se fait de manière perso, le prof le fait avec les élèves, même si on devrait pas, logiquement, mais bon… voilà, je pense qu'on n'est pas les seuls, et dans dix ans, on sera encore pas les seuls, il y en aura encore plus qui le feront ; donc on voulait essayer de faire en sorte, parce qu'on a un site internet au niveau de la ville, bien évidemment, il y a une page Facebook, qui n'est plus une page maintenant parce qu'on a passé le cap des 5 000, donc c'est plus une page perso, […] c'est un autre type de page sur Facebook, l'idée était de développer une page Facebook pour le conservatoire, page dans laquelle on pourrait paramétrer, suivant les types d'"amis", les restrictions d'accès à la page, et justement, au niveau des élèves du conservatoire, s'en servir pour que les profs puissent transférer à leurs élèves, que ce soient des fichiers audio ou vidéo par ce biais-là, et donc aussi par le même biais, utiliser les espaces de stockage comme *Skydrive* ou des trucs comme ça pour faire des échanges de fichiers. Alors nous, on s'est heurté à un problème – c'est pas un problème lié à la collectivité, c'est un problème de

comment la CNIL gère ça aujourd'hui. [...] Alors là, on a un peu arrêté, mais on va se remettre dessus ; on a arrêté parce que la page Facebook qui était une page perso a changé de statut au niveau de la ville, récemment, mais on a fait des aller-retour avec la CNIL pour savoir... la demande était simple : "on voudrait faire une page Facebook, on voudrait pouvoir faire dessus ça [ter], par contre, effectivement, on fait signer aux élèves des autorisations de droit à l'image, diffusion, machin, etc., mais si par exemple un prof met une vidéo d'un élève où [...] il veut montrer une position des doigts – en l'occurrence, c'était un guitariste – [...], si on voit sa tête, qu'est-ce qu'il se passe ?". Donc on a fait pas mal d'aller et retour, ça a été assez problématique, on recevait des non-réponses de la CNIL, qui eux nous renvoyaient sur des trucs [...] ; on s'est dit : "Bon, on va souffler un peu, les gars". [...] Là, on va revenir dessus, parce que c'est vrai que c'est quelque chose qu'on doit mettre en place ; [...] avant la fin de l'année scolaire, on va trouver le moyen de développer une page Facebook [...], le but étant de pouvoir informer sur l'activité de la structure [...], de pouvoir avoir des accès restreints [à trois niveaux : les familles, l'entrée pédagogique et le partage de documents].

Moi : Pourquoi le faire sur Facebook et pas sur une plateforme de type forum ?

Sylvain : Parce qu'en même temps, l'intérêt, c'est d'avoir une visibilité externe [...] ; dans la structure, il n'y a pas que le conservatoire, il y a aussi un lieu de diffusion [...]. Le souhait, c'est pas que ce soit quelque chose de fermé [mais] au contraire [d']ouvert [...].

Moi : Et du point de vue de la ville [...], il n'y a pas trop de réticences au fait de diffuser [...], de contrôler l'information publiée... ?

Sylvain : De contrôler, non, parce que [...] ici, on a une règle de fonctionnement : à partir du moment où il y a une personne qui prend la responsabilité – je vous la fais un peu version courte –, si la collectivité [l']accepte, c'est qu'elle estime qu'elle en est capable et elle lui fait confiance. [...]

Moi : Si vous passiez en intercommunalité, ce qui n'est pas impensable dans le contexte actuel, comment est-ce que vous verriez ces relations-là, de confiance, entre une équipe municipale à la fois administrative et puis élus...

Sylvain : Si c'était demain, je vais avoir une réponse un peu simple : c'est que le maire de [la ville] est aussi le président de la communauté d'agglo. [...] Le tout est d'être clair : tout ce qui est l'informatique, tout ce qui est les nouvelles technologies entre guillemets, ça peut être un super portail ouvert sur plein de choses et un outil très compétent, très performant, qui peut amener plein de développements ; bon, il faut savoir que toute médaille a son revers, c'est que oui, effectivement, on est jamais exposé à n'importe quoi. [*La gestion des page Facebook peut poser un problème de contrôle : faut-il ouvrir complètement le mur, ou modérer a priori ?*]
En fait, on développe depuis peu tout ce qui est l'utilisation des nouveaux outils informatiques ; on développe depuis peu tout ce qui est en lien avec la partie jazz-musiques

actuelles… c'est pas une volonté d'être rétrograde purement et simplement, c'est parce que… [*le conservatoire a connu des évolutions importantes depuis la nomination de Sylvain comme directeur en 2004 : extension des disciplines de danse (classique et contemporain, puis jazz et danses urbaines, ouverture de classes de théâtre, rattachement de l'école municipale d'arts plastiques à la structure, mise en place d'une programmation professionnelle à l'auditorium, passage de 650 à 900 élèves, de 30 professeurs à 40 en 2010.*] Donc on a fait les chantiers dans l'ordre, tout ce qui est les nouvelles technologies en lien avec la pédagogie, plus précisément sur les musiques actuelles parce que c'est vraiment là où ça se développe, même s'il y a d'autres choses qui existent, mais c'est vrai qu'à part Finale, au niveau des professeurs, il y a peu d'utilisation de l'outil logiciel ; c'est un travail que, moi, j'ai demandé aux professeurs de travailler depuis quelques années ; depuis l'année dernière, on commence à se mettre dessus, et cette année, on le développe, et la personne vers qui je vais vous renvoyer […], c'est un professeur qui est là, dans ce département depuis plusieurs années, qui a travaillé dessus, et notamment depuis cette année, qui [est] coordonnateur. On a créé le département "Jazz-musiques actuelles" [l'activité existant déjà] à la rentrée scolaire. […]

L'apport des technologies

Moi : Pour synthétiser un petit peu, qu'apportent pour vous ces technologies-là, à part les aspects qu'on a déjà évoqués : facilitation du travail administratif, … ?

Sylvain : Les avantages – si on l'utilise bien – c'est que tout le monde puisse avoir en même temps – ça peut pas dire au même moment, parce que tout dépend de quand est-ce qu'on est derrière son ordinateur ou pas – le même niveau d'information. C'est quelque chose d'important, parce que c'est souvent ce qui est compliqué pour nous : on a des élèves qui ont affaire à plusieurs enseignants, qui ont affaire à l'administration, […] qui vont devoir aussi [participer] à des projets [événementiels]. Encore faut-il savoir bien utiliser les outils ; sur des détails très bêtes, on peut aussi se planter, et cet avantage, le transformer en gros inconvénient […]. Ça, c'est le premier point. C'est aussi la rapidité de circulation de l'information, bien évidemment. […] 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… C'est vrai qu'en même temps, dans un petit espace, on […] peut avoir tout ce dont on a besoin alors qu'avant, il nous fallait une valise pour pouvoir l'avoir avec nous ; il y a aussi cet aspect-là. Y a l'aspect de pouvoir rechercher, dans le temps, une fois que c'est passé, ce qui a été fait […]. Donc on est plus sur les avantages "facilitants"

on va dire, et pratiques de l'outil. [. . .] Ça, c'est la problématique sur laquelle on est le plus confronté : c'est un utilisateur novice qui va arriver, qui va mal utiliser l'outil qu'il a dans les mains [. . .], des trucs très bêtes : des trucs qui ont été enregistrés sur iMuse, qui ont été mal enregistrés, sur le coup, ça a gêné personne, et moi non plus, sauf que cinq ans après, quand on cherche un truc, on se dit : "Merde, c'était comment, c'était pas ça !" [. . .].

Moi : Est-ce que vous avez mis en place des actions de formation, ou plutôt par un tutorat entre. . .

Sylvain : Un peu les deux : là [. . .] on a un plan de formation triennal au niveau de la collectivité, donc on a des formations Finale qui sont inscrites (utilisateurs débutants, avancés/expérimentés). On a une politique de formation – elle est récente, aussi –, on avait une collectivité qui était très compétente sur certains domaines, sur la formation, elle était moins compétente [. . .] ; là, c'est quelque chose qui se rattrape depuis déjà deux-trois ans [. . .].

Moi : Ces formations [sur Finale] sont dispensées par ?

Sylvain : Par une boîte. . .

Moi : Par un organisme de formation, pas l'éditeur. . .

Sylvain : Non. On a aussi des autoformations, entre personnels [. . .], là sur les évolutions de l'extranet enseignant iMuse, c'est moi qui ai fait une formation aux profs [. . .]. À partir du moment où il y a un volontaire et que le volontaire s'estime compétent, et que moi je l'estime compétent aussi. . .

Moi : Est-ce que vous [pouvez établir] un lien entre ces outils numériques et des méthodes – enfin des approches pédagogiques particulières : je pense en particulier à la pédagogie de projet, de groupe, pédagogiques dites "actives" ?

Sylvain : Si j'y fais un lien, je dirais quel lien, il peut aider dans la recherche de l'information, si vous parlez de construction de projets ou de choses comme ça ; je le considérerais plutôt comme une aide. Je pense que c'est quelque chose qui peut aider, mais je pense pas que c'est quelque chose qui puisse servir de base pour ces domaines-là. [. . .] On est sur un métier artistique, donc on va d'abord [pour mener à bien un projet] penser le "concept" artistique, et ça, c'est pas la machine qui va le faire. On va, après, utiliser la machine comme support, comme outil, mais à la base, non.
Moi : Est-ce que vous avez déjà rencontré des gens qui, comme moi, faisaient une enquête sur ce sujet ?

Sylvain : Non [. . .].

Un parcours “atypique”

Après que Sylvain a mentionné son poste précédent, en Guadeloupe, je l’interroge sur son parcours.

Mon parcours : traditionnel jusqu’à la fin des études en conservatoire, après, je le qualifierai d’atypique, puisqu’à la fin des études en conservatoire régional à Nice, puisque je suis Niçois d’origine, je suis rentré au conservatoire supérieur à Paris, que j’ai quitté au bout d’un an et demi pour des raisons personnelles ; à l’époque, et encore moins maintenant, quand on rentrait au sup’, en général, on allait jusqu’au bout et on démissionnait pas avant la fin des études… bon… je suis pas le seul, mais y en a peu qui l’ont fait… Après, je me suis retrouvé à partir en Outre-Mer, pour des raisons qui me sont totalement personnelles, et qui ont été le fruit du hasard, en même temps, et là, j’ai fait le lien entre un enseignement traditionnel conservatoire très européen, avec une autre approche qui est celle de l’enseignement oral, et une culture Amérique du Sud plutôt, Caribéenne, mais surtout très latin. Donc j’ai expérimenté d’autres choses, j’ai vu d’autres choses, d’autres domaines, j’ai vu d’autres modes de transmission, d’autres styles musicaux aussi […]. Donc j’ai passé dix ans là-bas, et je suis revenu en France métropolitaine en septembre 2000 ; là, j’ai pris mon premier poste, parce que quand j’étais aux Antilles, j’ai enseigné, j’ai dirigé, j’ai monté des projets aussi […], j’ai joué… et j’ai pris mon premier poste de direction d’établissement en septembre 2000 […]. Après je suis arrivé ici en 2003 ; c’était une situation un peu particulière puisque j’étais recruté pour faire un état des lieux des deux conservatoires : celui-ci et celui de [la ville voisine], et à la suite de cet état des lieux, il y a des décisions politiques qui ont été prises, et donc moi, j’ai pris la direction ici en 2004. Voilà : une partie atypique !

Moi : Vous pratiquiez quel instrument ?

Sylvain : Piano, violon, percussions. […] Après, la partie moins traditionnelle, je me suis au clavier, synthé ; j’ai eu peu, malheureusement, l’occasion d’utiliser des logiciels style Cubase ou *Virtual Studio*, parce que… quand on prend ce poste-là [la direction], malheureusement, on n’a plus beaucoup de temps pour soi, pour faire de la musique, et puis que quand j’avais encore le temps de faire de la musique, c’était jusqu’en début 2000, et c’était les premiers… Cubase VST Scores de l’époque, on pouvait les utiliser mais ils étaient lourds à utiliser ! Donc j’ai pas eu, malheureusement, l’occasion de… Après […], je sais faire du montage audio, je sais faire du montage vidéo, j’en fais dans le cadre de mon boulot et puis dans des trucs… […]

Moi : Et ici, vous enseignez ?

Sylvain : Non, pas d’enseignement. [*À ce moment de l’entretien, Sylvain reçoit un appel téléphonique du service informatique, l’interlocuteur entretient manifestement des relations amicales avec lui. J’assiste à un paramétrage des identifiants sur le réseau…*]

Moi : Est-ce que le passage en gestion intercommunale a été évoqué à un moment ?

Sylvain : Non, on va dire que c'est points de suspension, parce que… c'est pas compliqué politiquement, c'est compliqué dans le sens où il y a des identités un peu fortes… pas dans les conservatoires, mais des établissements ; parce qu'avec les collègues directeurs, ça fonctionne très bien, on travaille déjà en réseau sur des projets, sur des choses communes : c'est pas lié aux personnes, c'est pas lié à un passif, c'est lié à une histoire, plutôt.

Moi : Vous travaillez en réseau sur quels projets ?

Sylvain : Sur des choses, des standards […] qui sont l'organisation des évaluations, des examens de fin de cycles ; […] on va travailler en réseau sur les réflexions pédagogiques ; sachant que sur certains établissements, il y a des sujets de réflexion en termes de pédagogiques qui se sont engagées et qui ne sont pas les mêmes […]. De notre côté, on a mis en place les bases des réflexions, et le but, ça va être de se croiser un petit peu entre les différentes équipes, de se rejoindre […]. Chacun a travaillé sur des bases qui concernent [pour l'un] la petite enfance dans les conservatoires, pour l'autre, c'est le cycle trois et le certificat d'études… […]. Sur l'agglo, on est le seul établissement à avoir depuis quelques années des élèves en cycle trois […] en musique, en danse et en théâtre ; on a même des cycles spé en théâtre.

Moi : Cycle spé, c'est COP, CEPI ?

Sylvain : Non, COP, pour l'instant, c'est pas… c'est du perlimpinpin… […] Non, du DEM, on va dire. Donc on a des CEM musique, danse, théâtre, et on a des DEM en théâtre.
Le conservatoire intervient dans presque toutes les classes élémentaires avec des dumistes, soit une centaine d'heures hebdomadaires, pour sept intervenants, en musique et en danse, ce depuis environ quinze ans, depuis le dispositif (local) "Musique à l'école pour tous". Pas de classes CHAM en revanche, mais la ville envisage d'en ouvrir, dans le cadre du développement des enseignements artistiques pour la tranche 11-17 ans.
Nous évoquons les projets européens ; dans le cadre de sa formation à l'INET, Sylvain a suivi cours sur les politiques européennes ; il mentionne notamment le projet "Villes éducatrices" (modèle du "territoire apprenant").

Entretien : Thomas, Marc et Farid

Lorsque je rejoins le conservatoire Corelli, le directeur n'est pas encore arrivé : il est en déplacement sur un autre site de l'établissement, qui en regroupe trois, tous en zone rurale. Nous avons rendez-vous au centre culturel de la ville, qui regroupe une salle de spectacle, un studio de répétition et de MAO, des salles de cours d'instrument et de formation musicale, et une MJC. En attendant Thomas, je m'installe dans le bureau de l'équipe administrative. À son arrivée, il me présente l'un des deux enseignants responsables de l'atelier MAO, Marc.

L'atelier MAO : une expérimentation

Thomas : Marc, il a vraiment un profil assez particulier, parce qu'il est clarinettiste de formation, mais il a aussi une pratique de la MAO, l'électroacoustique ; il fait aussi [partie d']un groupe de jazz expérimental. Du coup, ses cours de FM, c'est des cours vraiment avec une approche assez actuelle – je trouve – et c'est un peu ça qu'on défend ici : donc il y a plein de choses sur l'invention, sur les musiques actuelles, entre autres aussi, les outils électroniques… Et puis Farid, l'autre binôme pour l'atelier, lui est vraiment issu des musiques actuelles : c'est un guitariste à la base, mais qui aime beaucoup aussi les musiques électroniques, qui est un rockeur aussi […] mais qui programme aussi – je sais qu'il aime bien le rap, etc. L'idée sur l'atelier, si on part là-dessus, c'était de réunir ces deux enseignants-là pour justement avoir un atelier un peu laboratoire, expérimentations autour de la MAO ; moi, ce que je voulais absolument, par rapport à l'identité qu'on a ici dans cette école, c'est que ce soit justement entre l'électroacoustique et outils plus musiques actuelles, qu'il y ait un équilibre entre les deux, parce qu'ici on a vraiment une double identité : département classique et département musiques actuelles et jazz, et musiques improvisées – c'est à peu près moitié-moitié – et moi, j'essaie vraiment de garder… des cours qui soient profitables aux deux et qui soient ouverts aux deux. […] Il y a deux grands créneaux dans la semaine : le lundi soir, c'est ouvert aux adultes et aux ados plutôt musiques actuelles – c'est ouvert à tous, mais c'est en direction quand même de la musique électro, [de] 21h à 23h grosso modo, et le jeudi, c'est un peu spécial : c'est un créneau pédagogique plutôt, qui est ouvert aux classes du département classique, ou la formation musicale ; là par exemple, on a aussi un partenariat en cours avec la maison des jeunes qui est à côté, un public d'ados qu'on n'a pas chez nous…

Moi : Parce qu'ici, le public, c'est plutôt adulte ? Jeune public ?

Thomas : Quand je parle de public, c'est que ce sont des enfants qui ne sont pas inscrits dans des activités forcément culturelles, en tout cas qui ne sont pas inscrits en conser-

vatoire, mais qui ont une pratique du rap, de la danse hip-hop. C'était aussi, je trouvais, un moyen de les toucher, de les raccrocher aussi à notre projet. Voilà, donc le jeudi : pédagogique et ouvert à l'extérieur, c'est un peu ça l'idée, [de] 18h à 19h. [...] Ça a commencé là, en septembre, l'atelier ; c'est en train de se construire tout doucement, ils sont en train de poser des repères.

Moi : Pourquoi l'avez-vous mis en place ? À la demande de quelqu'un, ou c'est une volonté personnelle ?

Thomas : Il y a plusieurs raisons. La première, c'est quand même une volonté personnelle de ma part : moi, j'ai un profil aussi un peu différent d'un directeur d'établissement "traditionnel" : je suis plus issu du jazz et des musiques actuelles, j'ai fait aussi Saint-Denis Paris 8, du coup, j'ai fait de l'électroacoustique, j'y suis assez sensible, j'en fais un petit peu ; l'idée, c'était d'avoir ici un atelier qui puisse mettre un peu en valeur ces outils-là et ces musiques-là. Ça, c'était l'idée première, et ensuite on a eu une étude sur les enseignements artistiques, portée par le Conseil général et nous, qui disait qu'éventuellement, on pourrait développer les TICE, avec un petit paragraphe typique...

Moi : Cette étude, c'était l'étude préalable au Schéma départemental ?

Thomas : C'est ça, dans le cadre du Schéma départemental, pour vérifier qu'on soit bien dans les clous. Effectivement, dans les remarques à la fin, ils parlent, pour nous, de développer les TICE, sachant que de toute façon, on le faisait déjà : on était en train [...] de créer cet atelier-là, et ça faisait partie de nos envies pour l'année 2011-2012.

Moi : Ils vous ont repéré comme lieu susceptible de porter une expérimentation de ce type ?

Thomas : C'est ça, mais on était déjà en train de la lancer, donc... ça tombait bien : ça faisait d'une pierre deux coups, c'était valorisé aussi comme ça.

Moi : Est-ce qu'ils continuent de travailler avec vous, le Conseil général, pour voir comment ça fonctionne ?

Thomas : Par rapport à cette activité-là ? Non. [...] Ça a été lancé parce qu'ils ont dû trouver ça dans un texte. En fait, pour dire la vérité, le chargé d'étude, c'est un directeur d'un petit conservatoire en banlieue ; lui, quand il détaillait son paragraphe "TICE", en dessous, c'était marqué de développer un site internet, par exemple. Donc pourquoi pas, mais ça, on avait déjà fait, et effectivement pour moi, c'est pas du tout ça, l'utilisation des nouvelles technologies : un site internet, ça me paraît être soit inadéquat, soit... Je pense que c'est différent des nouvelles technologies dans l'utilisation pédagogique... Je voyais pas trop le lien. Après, il me disait : "Si, éventuellement, une page avec des liens vers des sites qui parlent de... ", mais moi, j'étais plus dans la réflexion avec Marc et Farid de mettre à disposition des outils sur le site, par exemple, ou des patchs, ou des mp3... En tout cas, il n'y avait pas un contenu extraordinaire par rapport à ces activités-là. Là, on était un peu précurseurs par rapport à l'étude...

Deux contre-modèles : l'entre-soi de l'électroacoustique et les synthétiseurs en MAA

Moi : Donc si je résume bien, les technologies pour vous, c'est essentiellement dans la pédagogie et dans la pratique musicale, beaucoup plus que dans la communication du conservatoire ?

Thomas : Moi, je fais le distinguo ; la partie outils de communication, on n'est pas trop mauvais, mais en même temps, on fait avec les moyens du bord, parce qu'on est une petite école quand même – on a un site effectivement qui est correct, qui est parfois mieux que des gros conservatoires qui mettent pas beaucoup de moyens là-dedans. Mais sur l'atelier MAO, on essaie d'avoir une approche qui est un peu différente [...] ; moi, j'ai déjà vu des choses sur d'autres conservatoires qui me paraissaient pas intéressantes. Je vois deux cas de figures qui sont extrêmes pour moi, et que je voulais surtout éviter : c'est l'atelier électroacoustique pure, j'ai vu ça au conservatoire Pierre Schæffer par exemple... Une fois, j'ai essayé de prendre contact et de discuter avec eux : j'ai compris tout de suite que c'était compliqué si on n'était pas du groupuscule soit GRM, soit IRCAM, donc j'ai arrêté là la connexion avec eux... Donc l'électroacoustique pure, moi, je voulais surtout pas, ça me paraissait pas bien comme voie d'entrée pour ces outils-là ; je pense que c'est pertinent. L'autre cas de figure extrême, c'est l'atelier pure MAO/musiques actuelles, où on programme des synthés par exemple, pareil, j'en voulais pas : ça me paraissait incomplet comme approche, et pas pertinent. Il y a aussi l'autre facette MAO, où c'est l'édition de partitions, ça aussi, c'est un truc assez classique : nous, on le fait pas pour les élèves et pour l'atelier – ça peut être intéressant pour les profs... Tout ce qui est édition de partitions, pour l'instant, c'est pas d'actualité par rapport à notre activité ici : on est plus les mains dans le cambouis, à fabriquer des outils et faire des sons.

Moi : Vous utilisez quand même des logiciels identifiés : ProTools ?

Thomas : Là, c'est plus Live et Max for Live, Max/MSP ; je sais que Farid aime bien Reason... Ils vous en parleront mieux que moi. L'édition de partitions, les profs le font par eux-mêmes, mais nous, on ne fait pas d'action particulière là-dessus. Juste l'année dernière, j'avais essayé de mettre en place quand même une micro-formation pour les profs qui désiraient se perfectionner avec Finale ; ça on l'avait fait en interne : c'était Marc et Alexandre, deux profs de l'équipe qui formaient d'autres enseignants à savoir mieux écrire la musique sur Finale [...].

Moi : En termes de matériels, comment est-ce que vous fonctionnez ? Avec du matériel plutôt personnel, ou bien vous avez acquis des postes informatiques ?

Thomas : Comme ça a commencé depuis septembre, là on est un peu en phase de validation déjà de l'atelier : voir s'il y a du monde, qui, quand, comment... 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 interface-Z [1]

Moi : Non, ce genre de boîtier, j'ai déjà vu ça, mais…

Thomas : Interface-Z, c'est un vendeur d'outils électroniques musicaux, donc on peut acheter chez lui des capteurs à souder soi-même ; l'intérêt, c'est que comme c'est vendu en kit, c'est pas cher… Ils font plein de choses… 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, on se disait… ça paraissait plus compliqué. Donc pour l'instant : c'est un peu bricolage, d'acheter des machines, je pense qu'on n'est pas près, financièrement, j'en suis même persuadé !

Moi : Ce ne sera pas accepté ?

Limites budgétaires

Thomas : Disons que nous, on est quand même une petite école ; le bassin de population est tout petit. C'est un syndicat intercommunal, il y a trois communes : on peut se dire que c'est une grosse machine, mais en fait non : ça représente que 13 000 habitants, ce qui est vraiment petit.

Moi : Et combien d'élèves inscrits ?

Thomas : 350, ce qui est très bien par rapport à la population, mais en termes d'investissement, on est vraiment nul. On a un budget qui est compliqué, qui est très serré, donc très peu d'investissement : l'année dernière, on a investi 2 000 euros pour toute l'école, toutes activités confondues, ce qui ne fait pas beaucoup d'ordinateurs dedans ! Sachant qu'on n'a presque pas de matériel dans cette école.

Moi : D'accord, du coup, pour les partitions, vous vous en sortez ?

Thomas : Bah pour les partitions : en musiques actuelles, on les télécharge, et classique, on photocopie… On achète très peu… C'est les élèves qui s'achètent les ouvrages.

Moi : Je sais que c'est souvent un problème, avec les timbres SEAM…

Thomas : Non, on ne le fait plus… Parce qu'en plus, c'est un système qui est un peu particulier, qui ne prend pas en compte toutes les éditions, donc ça n'a aucun intérêt… Ça nous coûtait 1 600 euros ici, avant…

Moi : C'est pour ça que dans les 2 000 euros, je me disais que vous aviez tout juste…

1. Société de conseil, formation et diffusion de produits pour les musiques mixtes et électroacoustiques : http ://www.interface-z.com/.

Thomas : Oui, donc on a arrêté les timbres… Vaut mieux surveiller le parking et préparer des sacs poubelle que… J'ai pas envie de verser 1 600 euros par an pour ça, ça me gêne… Dans une petite école comme nous, ça me gêne ! Après, faut prendre le risque d'arrêter… Nous on [l'] a pris.

Thomas précise que le conservatoire n'est pas classé, non parce que la démarche ne l'intéresse pas, mais parce que le cahier des charges est trop exigeant.
Thomas : C'est pas pour tout de suite… On a plein de choses à faire, on est en train de réfléchir sur l'art dramatique, la danse, il y a la question des locaux, puisqu'on a deux lieux de cours, dont un qui est vraiment vétuste ; il y a le nombre de titulaires, tout ça… Pas mal de choses à faire évoluer pour… On n'est pas pressé en tout cas.

Moi : Là, vous intervenez sur la musique uniquement ?

Thomas : Oui, pour l'instant, oui.

Moi : […] Quand vous me parliez – dans le repérage que j'avais fait il y a deux ans – d'utilisation de ce genre d'outils en formation musicale, c'était dans cette optique-là, celle de l'atelier, ou vraiment dans des… ? Thomas : Ça c'est pareil, c'est un work in progress avec Marc : il le fait de temps en temps ; mais pour l'instant, on n'a pas eu le temps d'étayer vraiment un programme détaillé avec les TICE dans le parcours FM 1er cycle surtout […].

Moi : Et les pistes que vous aimeriez développer, ce serait… ?

Thomas : Il y en a plein : les jeux musicaux, en FM, ça peut commencer par la projection vidéo ; on travaille pas mal sur la lecture relative en 1er cycle, ça, il y a pas mal de choses graphiques aussi à faire avec la projection vidéo… Après, outils concrets, il y a plein de choses… par rapport aux boucleurs… j'ai pas tout en tête là, faudra qu'on prenne du temps, effectivement pour mettre en place ça, et qu'on soit sûr qu'en 1er cycle, ils aient au moins eu une approche ou deux d'outils un peu plus modernes… […] Si ça se trouve, Marc le fait déjà…

Moi : Vous avez des élèves en 1er cycle, 2ème cycle ; est-ce que vous avez des troisième cycle ?

Thomas : On n'a pas de troisième cycle pour le moment, c'est en projet ; on a très peu de 2ème cycle, on doit en avoir une vingtaine je crois, et en 1er cycle, c'est presque tout le reste ; mais on a beaucoup de cursus un peu différents, cursus ados/adultes et puis parcours personnalisés. Donc on a beaucoup d'ados/adultes, qui ne font pas forcément de la FM, qui font soit pratiques collectives sans FM, en plus de l'instrument, ou alors qui sont à Fortunella, qui est l'association qui s'occupe d'encadrer les groupes de musiques actuelles, d'organiser des concerts ; ils sont dans ces locaux, ils ont leurs bureaux avec nous et ils utilisent deux de nos salles, donc parfois, leurs musiciens prennent des cours chez nous et répètent par le biais de cette asso.

Moi : “Pratiques collectives sans FM”, qu’est-ce que vous faites concrètement ?

Thomas : Alors l’atelier percus, c’est plutôt batucada ; on a un orchestre pour les élèves classiques, un ensemble vocal [*Thomas déplie la plaquette du conservatoire*]... On peut se tutoyer, hein, ce sera plus simple... Les pratiques collectives sont là : chorale adulte, c’est un peu spécifique ; big band, atelier jazz ; “FM musiques actuelles”, c’est une FM un peu spéciale : c’est plus de la FM pratique, atelier de pratique/FM parce qu’il y a un prof qui est là [...]. Ça, c’est une FM musiques actuelles aussi, sous forme de petit orchestre, [dans la ville voisine, le deuxième site du conservatoire] ; ça c’est le fameux atelier : Men machine ! Le texte dit bien ce qu’il en est, je trouve. [...]

Moi : Comment ça s’est passé, [l’édition des supports de communication], il y a quelqu’un qui s’occupe de ça spécifiquement ?

Thomas : C’est Marc aussi... En fait, Marc a un temps plein ici ; il a un poste qui est assez alambiqué, mais dans son temps plein, il a des heures de communication. En fait, moi aussi j’en faisais, ici avant – c’était mon ancien poste : j’étais chargé de com’ ici...

Moi : C’est-à-dire au centre culturel ?

Thomas : Ici, au conservatoire. Du coup avec Marc, on a une pratique depuis longtemps de faire la com’ pour cet établissement ; on aime bien le faire, on y passe du temps, et ça nous intéresse.

Moi : Question très pratique : du côté de la gestion administrative et scolaire, est-ce qu’il y a un outil particulier... est-ce que vous utilisez iMuse ?

Thomas : Rien. Alors oui, on utilise gMuse ; ce qui est comique... tiens, ça pourrait peut-être t’intéresser – d’ailleurs, si tu as des pistes, ça m’intéresse beaucoup – gMuse est complètement stoppé chez eux...

Moi : Saïga, oui...

Thomas : Voilà ; maintenant c’est iMuse, [qui] coûte cher [...] : avec formation [obligatoire], il y en a pour 2 000 euros HT...

Moi : Pour un abonnement annuel ?

Thomas : Non : on paye 2 000 euros, c’est 500 par an ; et là ils sont très durs... [*Entre Marc*] Mais si on veut, il y a l’option – qui est pourtant moi, ce qui m’intéresse le plus, accès extranet prof, c’est 1 500, l’option extranet parents, c’est 1 500, en supplément. Donc ce que je vais faire, je suis en train de chercher, c’est qu’on va faire autrement : soit un logiciel libre, soit je vais être obligé de faire une base SQL, parce que j’ai fait un peu de langage pour faire le site – parce que le site, c’est moi qui l’ai fait... [...] Je me vois pas investir 2 000 euros pour ça : ça va bouffer les deux tiers des investissements, c’est un peu bête ! [...]
Ce qui m’intéressait aussi, c’est l’évaluation continue ; du coup, je voulais arrêter le papier et passer à un outil informatique.

Moi : Est-ce qu'il y a des difficultés particulières dans la mise en place de ces enjeux-là, aussi bien du point de vue des tutelles que des publics ; est-ce qu'il y a eu des réticences ?

Thomas : Pour l'instant, non. Après, ce qu'il m'intéresserait de réussir avec cet atelier, c'est le rapprochement pratiques et instruments classiques avec outils technologiques. Mais on n'a pas vraiment commencé, donc je n'ai pas encore de critiques ni de blocages particuliers. C'est aussi pour ça qu'on attend un peu, parce qu'on est en train de voir quelle approche on va avoir pour amener ces élèves-là et les enseignants sur ces pratiques-là de manière assez fluide. Je pense qu'on va y arriver [...]. Et [le syndicat intercommunal] trouve ça bien sur le principe, rien de particulier.

Moi : Et du côté du site internet, le fait de communiquer... ?

Thomas : Ah non, aucune... mais ça fait longtemps qu'il est en place ; il existe depuis [...] au moins sept ans, donc il n'y a aucun problème là-dessus. [Je mentionne alors les refus catégoriques auxquels ont été confrontés plusieurs directeurs quant à la possibilité de dialoguer en ligne avec leurs publics.] Effectivement, Facebook, on l'a envisagé une fois... le pauvre Marc, il avait tenté... sauf que moi, je suis un peu réticent pour l'instant ; parce que je pratique pas du tout Facebook – je dois être déjà vieux, peut-être – et j'ai peur de manquer de contrôle sur les échanges et les contenus. Peut-être que je suis déjà *has been*, je sais pas, mais je suis pas prêt je crois... et ça me paraît pas super, super pertinent pour un établissement comme le nôtre – peut-être que je me trompe... Mais là-dessus, j'ai mis un peu les freins, parce que Marc voulait faire une page Facebook, bon... Pour l'instant, on a arrêté le processus. [...]

Retour sur l'atelier MAO : les animateurs

Les animateurs de l'atelier nous rejoignent autour de la table, je me présente brièvement et réoriente l'entretien sur ce sujet.
Farid : Au début, on cherchait à réunir des gens qui "touchaient" un petit peu ; aujourd'hui, on va s'essayer à faire ça avec des élèves plutôt du conservatoire, piano...

Thomas : C'est bon alors, c'est calé ?

Marc : Je pense que Carole... Carole m'a renvoyé un message en me demandant quelle tranche d'âge, je lui ai renvoyé... Et elle m'a renvoyé un truc en me disant qu'elle avait pas compris avant, donc que c'était bon...

Moi : Là, ce sont des pianistes qui ont entre...

Thomas : Ados !

Farid : Là, notre but, c'est pas tellement de sensibiliser à la MAO... Là, on a... Comment est-ce que tu peux enregistrer plusieurs pistes, comment tu peux quantifier le jeu, et te corriger ; vraiment, là, c'est en tant qu'outil d'apprentissage.

Moi : D'accord, donc à chaque séance son objectif, si je comprends bien : ça dépend du groupe qui est constitué ?

Farid : Ouais... enfin on adapte un peu à chaque fois.

Marc : En fait, on a pu développer un peu plus largement pour les élèves du conservatoire, parce que l'atelier qui se faisait initialement le jeudi de 18 à 20 ne fonctionnait pas pour des adultes qui bossent...

Moi : C'était trop tôt ?

Marc : C'était trop tôt, donc on l'a décalé le lundi à 21h [...]. Ça s'est même pas divisé [en deux groupes] en fait, parce que c'était un autre produit, c'est deux produits différent.

Farid : Au début, on voulait vraiment réunir des gens qui avaient déjà une machine ou qui touchaient déjà sur un ordi ; on s'est retrouvé en fait avec des musiciens qui disent : "Ah tiens, qu'est-ce que je peux... ?" Du coup, on fait un peu initiation Live, comment marche un séquenceur, comment tu peux t'enregistrer, comment tu peux combiner des pistes ; ça, c'est ce qu'on fait le lundi. Aujourd'hui, on va... moi, la réflexion, c'est que les gamins ne vont pas rentrer chez eux... ils n'ont pas tel logiciel, ils n'ont pas forcément – si, ils doivent avoir un ordinateur – mais [...] c'est spécifique, il faut avoir un certain âge, je pense. Là, c'est plutôt de la sensibilisation : "Ah tiens, je peux rentrer mes notes, je peux voir la durée, je peux me corriger, je peux voir si je suis bien dans le temps, je peux, si c'est des cordes, mettre les différentes voix, voir comment ça sonne... "

Pour les élèves, ça va être ça, l'objectif.

Moi : Et donc c'est avec quel logiciel ?

Farid : Live, enfin, là, comme je te dis, c'est pas de leur montrer Live, c'est de leur montrer un séquenceur ; on aurait pu prendre n'importe quoi...

Moi : même Audacity ?

Thomas : Ah oui, alors j'ai appris qu'Audacity, c'était un logiciel libre maintenant, je savais pas...

Marc : Oui.

Thomas [faisant allusion au fait qu'il m'avait présenté initialement, par boutade, comme un inspecteur des enseignements artistiques] : Si on est inspecté un jour, faut mettre Audacity partout...

Farid : On peut peut-être même s'y mettre, parce que pour les élèves... moi, je te dis : Live, on s'en fout, c'est montrer un séquenceur... Après, ils vont dire : "Ah, je voudrait bien l'acheter ! Ah, ça coûte 500 euros... "
Effectivement, on devrait peut-être passer à un truc libre, pour les élèves du conservatoire.

Enseignant 2 : Là aujourd'hui, j'ai patché un truc sous Max…

Farid : Oui mais Max, c'est pire encore !

Marc : Non mais dans le Max de Live… C'est un bon delay un peu visuel…

Farid : Oui mais là, je te dis, ça devient technique pour des élèves…

Marc : Enfin, ils ne voient pas l'interface Max !

Farid : C'est sûr, mais… Là, ça serait plus un public du lundi, ce genre de truc.

Moi : J'étais surpris, il y a deux ans, quand j'ai fait un petit repérage, par le fait qu'Audacity est peu utilisé…

Enseignant 1 : C'est vrai, moi, je m'en suis peu servi… Quand tu chopes des versions à gauche ou à droite, Audacity n'est pas forcément le plus populaire.

Moi : Oui, c'est pas non plus aussi puissant…

Farid : Non, c'est pas aussi puissant… Et comme j'aime bien tout ce qui est production – enfin si, ça marche quand même… C'est vrai qu'il faudra qu'on y pense : Audacity ou même d'autres logiciels libres… ce qui m'importe dans ce cadre-là, c'est le tableau, les colonnes/lignes…

Moi : Donc là, comme séance, vous avez eu des pianistes, des…

Farid : Non là, c'est le premier jour avec des élèves…

Marc : On a eu des adultes par contre depuis septembre.

Farid : Mais là, on fait plus de l'initiation MAO de base […] : j'ouvre ma piste, j'enregistre…

Moi : Vous aviez déjà une expérience de ce genre d'atelier ailleurs, ou c'est une grande première ?

Farid : Non…

Marc : Moi, j'ai fait pas mal de pièces avec mes élèves en cours de formation musicale, mais ils n'avaient pas le nez dans l'écran…

Farid : Tu t'en servais comme outil d'enseignant.

Marc : C'est mon outil, pour la création d'une pièce… bien sûr, il fallait qu'ils aient conscience qu'il se passait des choses depuis les enceintes, mais c'était pas précisément sur de la MAO, c'était pas leur but.

Moi : Justement en FM, qu'est-ce que vous faites, précisément ?

Marc : En rapport à la MAO ?

Moi : Oui, ou aux technologies en général…

Marc : Moi, en FM, les technologies s'arrêtent à la MAO [...]. J'utilise essentiellement Live en cours, pour beaucoup de choses différentes, rien que [...] faire un playback, remplacer un instrument qui me manque dans un des groupes, pouvoir s'écrire des grilles et le fait, pour l'ensemble des élèves, de pouvoir entendre cette grille sans être en train de la jouer ; parce que si je dois avoir un élève qui improvise et que les autres accompagnent l'improvisation, au niveau de l'oreille, il va manquer un petit quelque chose qu'ils peuvent récupérer par rapport à ce que joue la machine. Sinon, travail de création ; en général, j'ai deux classes par an qui font une pièce. Là, je viens avec mes idées, mon contenu : pour eux, c'est de la réalisation ; ils ne sont pas sur l'ordi, ils ont leur instrument [...]. Ça va commencer à changer cette année – parce que je me suis rendu compte assez récemment que chaque pièce qu'on jouait était complètement écrite par moi : j'ai fait l'expérience il y a quelques semaines de réunir trois groupes qui avaient bossé chacun sur un morceau sans définir la fin du morceau, j'ai choisi de réunir les trois groupes et de choisir ensemble une fin à chaque morceau ; voyant qu'on arrivait sur du néant, je me suis dit que ce n'était plus qui allait bosser, parce que sinon, ils ne mangent rien ! Maintenant, c'est eux qui ont des propositions, ça reste moi qui dit : "ça va sonner" ou "ça va pas sonner", on écoute, et voilà.

Moi : C'est inscrit dans un style particulier, ou c'est libre ?

Marc : Libre, oui ; mais ça a ses limites tout de même : on peut avoir des parties des fois très rythmiques, même complexes, des choses mélodiques sur de l'improvisation, évidemment des nappes, des choses comme ça ; un instrumentarium un petit peu bouleversé, en utilisant une [main] sur un instrument, l'autre sur un autre...

Moi : Il y a toujours un lien avec l'improvisation ?

Marc : Oui...

Moi : Ça fait partie du projet ?

Marc : Oui, et surtout il n'y a pas d'écrit figé, tout simplement parce que je sais pas écrire, je sais pas figer les choses...

Thomas [en chuchotant] : Ça, faut pas le dire !

Marc : Non ! Ça reste des principes, plus que des phrases écrites ou des rythmes écrits ; c'est plutôt des principes...

Deux parcours fondés sur l'autodidaxie

Moi : Est-ce que vous voulez bien me parler un peu de votre parcours ?

Farid : Oui, moi je suis enseignant depuis cette année – [à Thomas] j'ai le droit de le dire, ça ? – je suis un guitariste autodidacte qui joue dans un groupe de rock n'roll, et ma formation MAO, autodidacte aussi.

Moi : Complètement autodidacte, ou en cours particulier ?

Farid : Non, complètement… En MAO, il y a les manuels, qui sont assez bien faits en général – c'est juste ça qui rebute pas mal les gens ! –, et si, en guitare, j'ai dû prendre deux cours avec un, trois cours avec l'autre, mais ça s'est arrêté là. […] Là, [je suis] prof de guitare électrique, et on anime l'atelier, cette année à titre expérimental.

Marc : Moi, je suis clarinettiste, CRR de Boulogne en clarinette et tout le bazar autour, direction d'orchestre aux CRR de Reims et CRD d'Évry ; je travaille au conservatoire comme prof de clarinette et de formation musicale – formation musicale de façon plus conséquente depuis trois ans, mais sinon, ça fait une dizaine d'années que je travaille ici ; sur la direction d'orchestre aussi : Walter Thompson sur le soundpainting… sans opinion !

Moi : "Sans opinion" ?

Marc : C'est-à-dire que ça faisait un petit moment que sur des ensembles, ou [des] orchestres qui se limiteraient à une quinzaine de musiciens, je testais l'improvisation en temps réel, sans structure, sans rien…

Farid : C'est du "free jazz orchestra" !

Marc : Non, parce que ça dépend de ce que vont comprendre les élèves par rapport à ta gestuelle, tu vois ; il y a quand même des codes qui sont donnés, et donc Walter Thompson, c'est un Américain qui a conçu ce principe : le soundpainting, où il y a des gestes qui correspondent à telle chose ou telle autre, et… peut-être à cause de ma formation de chef d'orchestre aussi, je suis pas forcément d'accord avec certains mouvements, qui n'expriment pas forcément ce qu'on a envie, donc… j'ai quand même suivi un petit peu…

Moi : L'alphabet est complètement fermé ? On n'a pas le droit de rajouter des signes ?

Marc : Si si, lui, il a le droit ! C'est un truc assez… Il y a un truc qui propose des formations, et une première formation, à partir du moment où tu sais utiliser quarante signes, tu peux être considéré comme enseignant utilisant la notion de soundpainting. Il dit qu'il en a créé plus de 800… mais bon, l'interaction… c'est pas le signe qui est important, c'est qu'on veut [en faire]…

Farid : Ça date de quand ?

Marc : C'est super vieux : je me demande s'il n'a pas débuté dans les années 70 ou 80… Pour moi, le rapport geste-son est trop différent d'une gestuelle direction d'orchestre.

Moi : Et pourquoi cet intérêt pour la FM ? C'est une question de circonstances, de besoins locaux ?

Marc : Oui, c'est une question de circonstances, et puis il se trouve que j'ai aimé ça, assez, et assez vite, c'est un bon endroit pour pouvoir travailler en musique d'ensemble

pour les élèves, pour pouvoir monter avec eux des projets ; je profite moi, plus du cours qu'eux ! [*Rires*] Non ; je prépare mes cours égoïstement, de façon à les amener à apprécier d'autres choses… Et pas en éludant le solfège, parce que ça ferait trop peur à beaucoup de profs, donc on fait malgré tout un peu de lecture rythmée, tout ça, mais on garde quand même un côté où vraiment, on joue, on parle… Et puis l'arrivée sur la MAO : tout seul. Pourquoi ? Ah si, parce que je bossais avant avec pas mal de pédales à la clarinette, et puis un jour, je sais plus ce que j'ai acheté… Non, je travaillais déjà sous Max/MSP, et je ne sais pas pourquoi je suis arrivé sur Live… Si, c'est la création…

Farid : Mais Max, c'est la fac ça, parce que quand je suis arrivé, c'étaient surtout les universitaires en fait ; tu as eu une formation Max, à un moment donné ?

Marc : Non non, c'est…

Farid : La fac, c'était Paris 8 ?

Marc : Non non, je ne suis pas allé à la fac ! […] À Noisiel, ils font du PureData, mais non, Max, je l'ai travaillé tout seul…

Moi : Et pourquoi Max et pas quelque chose de plus simple – enfin je ne sais pas si c'est si compliqué que ça…

Marc : Parce qu'on avait un directeur à l'époque […] qui avait fait faire une création par Tom Mays de l'IRCAM sur Max, ça a été une petite découverte ; comme j'aime bien les chiffres et que j'aime bien la logique, c'est parti très vite…

Enseignant 1 : À mon avis, c'est pas tellement le fait que ce soit compliqué qui peut être attractif ; c'est encore plus modulaire : quand tu découvres Live et compagnie, déjà, tu es fasciné, et quand tu vois que tu peux faire toi-même ta propre version du truc… Bon, faut y passer du temps : quand tu découvres le truc, c'est : "Est-ce que je vais sacrifier tout le reste de mon temps à programmer un petit truc qui existe déjà en mieux ailleurs… ".

Moi : Oui, c'est quand même destiné aux gens qui aiment l'ingénierie, en fait ?

Enseignant 1 : Oui… ou les insomniaques !

Enseignant 2 : Et Live, moi je m'y suis mis il y a deux ans ou trois ans ; parce qu'on m'a proposé de créer la musique d'un spectacle de danse contemporaine, et je savais pas trop sur quoi travailler, comment faire ; je me suis rendu compte que Max tout seul, sans forcément d'instrument avec, ça risquerait peut-être d'être un peu pauvre… J'ai vu Live, et pourquoi pas… C'était court, parce que plonger dedans en n'ayant qu'un mois devant soi, ça a permis vraiment de bouffer du truc super vite ! C'était intéressant.

[…]

Moi : Quels sont les projets que vous aimeriez mettre en place, toujours […] avec les technologies, dans les années qui viennent ?

Farid : Là, vers la fin de l'année je crois, on voulait faire une séance pour les plus petits, et là, on voulait utiliser utiliser tout ce qui est manette de jeux vidéo, ou les manettes Wii, parce que… il y a le côté ludique tout de suite : "Ah dis donc, y a pas que des instruments"…

Moi : Et la manette permettrait de commander quoi, exactement ?

Farid : Effets de filtres… un truc assez évident au niveau du son, pour qu'ils voient bien la relation entre là, je bouge mon truc et… Faut pas que ce soit en effet trop compliqué : si c'est pour aller mettre un delay bien calé… Faut que ce soit simple, immédiat, je pense. Et ludique.

Marc : Si, en FM, on a parlé avec [Thomas]… J'aimerais bien pouvoir travailler avec vidéoprojecteur, de façon à oublier complètement le papier ; ce qui est document – qui peut être lecture de notes, travail du rythme ou ces choses-là –, je ne suis pas sûr que le papier – de l'avoir pendant la semaine ou d'avoir son bouquin – est d'une grande utilité ; pour moi, faire ce travail-là sur le [temps] de la séance, c'est parfait. Après, à la maison, on n'en aurait même presque pas besoin en fait… […]

Moi : À propos des manettes : est-ce que vous connaissez Puce Muse, la *Meta-Mallette* et compagnie ?

Enseignants 1 et 2 : Non…

Farid : Je ne suis pas très au fait des outils – on va dire – pédagogiques qui peuvent exister. Au début, on s'était vraiment orienté sur un atelier MAO, un "club MAO", et puis on a vu qu'on pouvait l'adapter à des élèves…

J'évoque les didacticiels de FMAO, et notamment Crescendo.
Farid : Oui, j'avais acheté ce truc-là : c'est moche ! […] Limite, c'était des disquettes. Moi, [mon ordinateur] ne voulait pas le lire, il me disait… Pour le coup, Crescendo, je trouve ça super austère ; tu vas à la Fnac, tu cherches : "je voudrais apprendre le solfège tout seul", tu vois ce truc-là ; donc je l'avais pris. Effectivement, j'aurais eu huit ans, il était à la poubelle ! […]

À propos des cours en ligne déposés sur les plateformes vidéo grand public, les deux enseignants soulignent l'antériorité des cours enregistrés sur K7 ou sur CD :
Farid : Ça existe depuis… je veux dire : Guitare Part… ils mettaient des K7 vidéo dans leur magazine !

Moi : C'est juste numérisé…

Marc : Ouais !

Marc : Enfin si : moi au niveau guitare par exemple, j'ai vu qu'il y avait des… il y avait Guitare Pro, je sais si vous connaissez ?

Moi : Si, un peu.

Marc : Maintenant ils font des sites un peu en flash comme ça, moi j'ai vu un truc : Songsterr, je crois, et donc : tu as les morceaux, tu peux appuyer sur "Play" et régler le tempo, mettre ça en boucle… Et t'as même plus besoin du logiciel maintenant, parce que vu que la page est en flash… Le souci de ces trucs-là, c'est que ça peut être des partitions faites par des usagers, donc, qui sont assez approximatives, et en plus c'est du MIDI, c'est "Gnin gnin gnin" ! Alors l'objectif, c'est pas que ça soit beau… mais même au niveau de l'enseignement, on apprend vraiment à jouer sur le temps.

Moi : Un dernier domaine : du côté des ressources qui sont accessibles en ligne, soit sur abonnement, soit gratuitement, est-ce qu'il y a des choses qui vous semblent particulièrement utiles dans une perspective pédagogique ? Par exemple, les ressources de la Cité de la musique, ou les ressources qu'on pourrait trouver sur n'importe quel site à vocation encyclopédique, *Wikipedia* pour ne pas le citer… ? Est-ce qu'il y a des choses que vous utilisez déjà, ou qui vous paraîtraient utilisables ?

Farid : Au niveau pédagogique ? Non… Moi par exemple, ma formation autodidacte, elle s'est faite pas mal par des vidéos de tutoriels, par exemple. Si, ça j'ai trouvé utile. Mais bon, c'est pareil : c'est un peu piégé… C'est pas vraiment un outil pédagogique. Les forums m'ont pas mal servi aussi, parce qu'il y a pas mal de débutants sur ces trucs-là : "j'ai une question", machin… et en général, les gens sont assez aidants.

Moi : Et pour les élèves, est-ce qu'il y aurait des choses que vous conseilleriez ? Plutôt les forums aussi, plutôt les choses que vous avez utilisées vous-mêmes ?

Farid : Au niveau guitare, si, je pourrais éventuellement recommander ce truc-là : Songsterr ; mais comme je disais, c'est un peu figé, je suis pas non plus fan… Ah si, là j'ai découvert un truc qui s'appelle AudioTool, c'est un site en flash, pareil : tu as des périphériques, une petite table de mixage, un synthé, et tu fais tes petits branchements ; et ce qui est bien en fait, c'est que c'est aussi un réseau social, donc chacun publie ses petites productions, et donc on peut écouter les productions des autres, et on peut aussi appuyer sur "Remix" et là, on a toutes les machines de la version de l'autre qui apparaissent, on peut refaire son petit remix […].

Marc : Si, si… 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.. Il y en a qui s'y retrouvent ; enfin je leur donne juste le minimum d'éléments qui permettent de trouver des choses qui ne sont pas forcément les mêmes choses qu'on aura travaillées en cours.

Moi : Et quelque chose de plus pointu, comme la Cité de la musique ?

Marc : Non.

Moi : Parce que… c'est pas vraiment exploitable, en fait ?

Marc : Parce que… le peu de fois où je suis allé sur le site de la Cité de la musique, j'ai…

Farid : Sur le site ?

Moi : Sur le portail de la médiathèque, qui permet d'accéder essentiellement à des captations…

Marc : La médiathèque de l'IRCAM, Brahms, ça oui. Elle est pas mal faite. Celle du CDMC, elle est super bien faite.

Moi : Mais le fait d'avoir des enregistrements de concert, par exemple, c'est pas quelque chose de très utile ?

Marc : Ah bah si… Dans ce sens-là, tout à fait !

Moi : Mais le réflexe, ce sera plutôt d'aller sur Youtube : c'est plus simple, plus vite trouvé ?

Marc : Oui. Il y a plus de choix. Enfin "plus vite trouvé", pas forcément : quand t'as vraiment une idée un peu précise du truc, faut…

Farid : Ça peut dépendre du niveau et de l'implication de l'élève aussi, parce qu'un gamin de 10 ans, on va peut-être pas l'envoyer sur le site de l'IRCAM…

Marc : Oui mais tu vois, quand on aura écouté ou bossé sur un style musical, ou sur un compositeur, un pays, une idée ou quoi, forcément, on va noter ces noms, de façon à ce que, déjà, ils les aient en tête…

Farid : Moi, les gamins, je leur dis d'aller sur Deezer écouter des morceaux. Mais… il y en a, ils le font, d'autres, ils s'en foutent !

Marc : Ouais, non mais c'est ça ! Tu vois, ils y vont, il y vont pas : au moins, ils auront profité de ce qui se sera passé dans le cours ; après, c'est à eux de voir… C'est vrai que moi, je vais plus facilement sur Youtube parce que j'ai l'impression qu'on accroche plus quand il y a et du son et du visuel.

Farid : C'est dangereux, parce que t'as des groupes bien, tu vois, qui sont vieux, et donc ça peut rebuter certains gamins de voir des vieilles images des années 60, pourries… [*Rires*] En fait, le morceau est bien, et ils l'auraient bien aimé si c'était sorti maintenant !

Marc : Je pense à d'autres sites dont je me sers, moi, pour préparer même : la Fnac, qui est très bien parce que ça nous apprend des choses sur le répertoire de certaines personnes ; ça permet d'avoir des titres d'albums, de morceaux — qu'on peut aller chercher après — ; comme ils ont un super bon catalogue, c'est assez sympa d'aller voir dessus.

Farid : Tu vas sur allmusic.com, sinon : tout est référencé, par titre d'album, par… parce que la Fnac, des fois… en plus les dates, pour peu que ça ait été réédité vingt ans plus tard, t'as la date de réédition. […]

Entretien : Robert

L'entretien se déroule dans une salle de classe de la petite école de musique que dirige Robert. Notre discussion est assez libre, et Robert aime à plaisanter ; il n'en est pas moins soucieux de formuler précisément ses réponses, et ne semble pas oublier que je l'enregistre. Je suis amené à apporter un certain nombre d'informations sur divers dispositifs tout au long de l'entretien : Robert m'en avait fait la demande, en contrepartie du temps qu'il m'accordait.

Des didacticiels aux logiciels de MAO et de notation

Robert : [. . .] Je vais plutôt répondre à vos questions, ça permettra de m'éveiller un petit peu les méninges – j'étais sur autre chose : sur la création d'affiches sur le centre culturel [. . .].

Moi : Est-ce que vous pouvez m'indiquer ce que vous utilisez [comme logiciel] maintenant : si ça n'est plus Crescendo. . .

Robert : a priori, les collègues utilisent plutôt Cubase, Finale et Band in a Box ; et principalement en ce moment Band in a Box.

Moi : Dans le cadre de quels enseignements ?

Robert : Tout ce qui encadre les musiques actuelles [. . .], pour les trois logiciels.

Moi : Lequel utilisez-vous depuis le plus longtemps ?

Robert : Cubase ST – studio, qu'on a acheté il y a deux ans. Crescendo, les collègues l'avaient utilisé un moment et ne l'utilisent plus maintenant. Je crois qu'ils basculent. . . quand on n'est plus habitué à une ergonomie, etc. Ils sont plus tournés vers Finale.

Moi : Je suppose que Crescendo, c'était en FM ?

Robert : C'était en FM, mais plutôt pour la notation, préparer les partitions ; c'était plutôt sous cette forme-là – à mon avis – qu'ils l'utilisaient ; j'ai pas particulièrement suivi effectivement ce qu'ils en faisaient. Mais c'étaient effectivement des professeurs de FM.

Moi : Et donc Finale est utilisée pour enseigner la notation ?

Robert : Non, plutôt pour réaliser des documents, ou transcrire des documents chargés sur internet [. . .]. Mais c'est très insuffisamment utilisé aujourd'hui.

Moi : Oui, c'est utilisé dans la préparation ?

Robert : Voilà [. . .], parce qu'ils l'ont chez eux et que ça leur permet de [. . .] transposer, etc., [. . .] mais c'est extrêmement sous-utilisé ; faute de compétences particulières et de formation, et de réflexe. . . Les habitudes sont longues à changer.

Moi : Est-ce que vous avez mis en place des formations pour ces enseignants, en interne ou en faisant intervenir. . .

Robert : L'an dernier, on a fait faire une formation – on a proposé une formation – qui était dans le cadre d'une mission conseil du Conseil général, qui était sur un autre établissement sur lequel j'ai pu envoyer des professeurs. Malheureusement, contrairement à ceux qui devaient y aller, très peu y sont allés, je crois qu'il n'y en a qu'une qui a fini par y aller, qui n'était pas la plus à former puisque c'est celle qui connaissait le mieux le logiciel [Finale].
Là, il y a un professeur qui est, lui, plus compétent sur tout cela, et avec qui on doit essayer d'organiser, en interne, en fonction des besoins. . .

Moi : qui est un enseignant en. . .

Robert : en musiques actuelles, piano jazz et arrangement [. . .].

Moi : Ce sont souvent les enseignants en musiques actuelles qui interviennent, et pour les formations mises en place par les collectivités, c'est souvent Finale qui est privilégié. Il y a pas mal de structures qui organisent des formations à Finale : je crois que l'Asso en faisait à un moment – avec le CNFPT. . .

Robert : Oui. Par contre, je n'ai pas vérifié les formations proposées par le CNFPT dans ce cadre-là ; effectivement, ce qui serait assez cohérent. . .

Moi : Oui ; c'est encore assez balbutiant. . . Quand ça porte sur un logiciel très bien identifié comme Finale, il y a des choses qui existent, mais au-delà : pour une réflexion sur l'utilisation pédagogique de ces logiciels, c'est [. . .] pas encore tout à fait. . .

Robert : Alors, il y a un point qu'on essaie aussi de développer : la capacité d'enregistrement. Là, on ne travaillera plus sur Cubase. On a essayé de mettre en configuration un auditorium avec un matériel de sonorisation correct – mais de base, pas forcément très pointu – et [auquel] on voudrait adjoindre, effectivement, une station qui nous permettrait d'enregistrer les ensembles ou les groupes, non pas dans le but de sortir des produits d'une haute technologie, d'une haute compétence, mais pour habituer en particulier les groupes de musiques actuelles qui répètent à l'école de musique – qu'ils soient de l'école de musique purement, des ateliers, ou alors des groupes accueillis pour des répétitions – [. . .] à concevoir et à imaginer ce peut être une maquette de travail, de diffusion, etc., d'avoir ce recul-là. De même qu'au niveau de la sonorisation, au niveau de la technologie, c'est simplement pour qu'ils commencent à appréhender cette partie liée à la scène, liée au jeu en public, autrement que de travailler simplement en répétition.

Moi : Vous avez d'assez grands élèves en musiques actuelles ?

Robert : Non, on en a un, mais c'est un turnover. On en parlait avec d'autres directeurs d'écoles : on a la particularité, ici, d'avoir de jeunes élèves en musiques actuelles – mais réellement musiques actuelles –, des élèves qui ont entre 9 et 13 ans ; on en a de plus vieux, mais effectivement l'enseignement commence assez jeune, avec les spécificités des musiques actuelles, en termes de formation musicale, en termes de techniques de répétition, d'écriture, etc. [. . .] Donc ce n'est pas forcément uniquement une pratique de jeunes adultes ou d'adultes.

Moi : Donc quand vous souhaitez les familiariser avec le montage. . .

Robert : On est plus sur cette tranche d'âge-là, et sur la tranche d'âge début lycée sur laquelle on travaille particulièrement là-dessus. [. . .]

Moi : En termes d'équipement informatique, ici-même, de quoi disposez-vous ?

Robert : On a un poste uniquement, pour le moment [*Rires*], dans une salle dédiée maintenant à ça, c'est assez restreint [*Rires*].

Moi : Un poste sur lequel sont installés Finale, Cubase. . .

Robert : C'est ça.

Moi : Sinon, les enseignants apportent leur propre ordinateur portable ?

Robert : Jusqu'ici [oui]. On n'en a pas, par exemple, dans les salles de formation musicale.

Moi : Vous n'avez pas, de toute façon, de réseau dans les salles ?

Robert : Non. J'ai réussi à étendre le réseau sur cette salle-là, pour avoir une connexion possible avec le réseau [intranet] et avec internet, mais c'est très balbutiant [ironique ?], tout ça. . .

Moi : Vis-à-vis de l'accès aux ressources sur internet, est-ce que vous avez affaire à des blocages particuliers. . . Je sais qu'il y a un certain nombre de conservatoires qui ont pas mal de problème avec la gestion du réseau, parce que certains sites sont systématiquement bloqués. . .

Robert : Non. . . Jusqu'ici, j'arrive à éviter ce genre de choses ; [. . .] pour deux raisons, pour une raison principale : effectivement, je gère aussi la direction du centre culturel, en tant que direction du centre culturel j'ai besoin d'avoir accès à Youtube en particulier, évidemment, pour pouvoir écouter des maquettes qui me sont envoyées comme ça, ou écouter des groupes. . . Donc n'étant pas du tout verrouillé – alors que la mairie, je pense, l'est – sur ce centre culturel [. . .], l'informaticien m'a laissé libre, ici aussi, pour pouvoir me connecter. [. . .] Des défauts dans le fonctionnement, ça c'est autre chose ! [*Rires*] À force de tirer les prix, des fois, ça marche plus. . . Justement, en ce moment, ça m'énerve !

Moi : Oui, j'imagine qu'en termes de budget, il n'est pas du tout évident d'imaginer acheter plusieurs postes informatiques, un par salle, ou…

Robert : Non, pour le moment non, et effectivement j'avais à un moment imaginé effectuer de la récupération et doter les salles au fur et à mesure de logiciels dédiés… et puis c'est vrai que l'évolution des matériels fait que reprendre des vieux matériels n'est pas forcément la meilleure des choses : si les logiciels ne tournent pas dessus, c'est pas la peine […]. Encore que maintenant, ça se stabilise, et que les ressources nécessaires pour faire tourner ce logiciel-là sont quand même relativement plus modestes qu'avant […]. Donc j'ai des vieux postes qui trainent, j'essaie même pas de les installer, parce que ça marchera pas !

Moi : Est-ce que les enseignants utilisent certaines ressources en particulier sur internet ; on parlait de Youtube : est-ce que c'est le cas ?

Robert : Oui, ils utilisent des ressources, des recherches sur des partitions, sur des éditeurs de partitions… je serais pas capable de vous dire lesquelles […], y compris des choses où ils ont acheté les droits, je ne dis pas qu'il n'y a jamais des choses qui ne sont pas forcément… Encore que la plupart des sites internet sur lesquels on peut avoir des partitions, en général, on n'a accès qu'au domaine public.

Moi : Oui… Après, il y a un site que je connais bien, que beaucoup de gens connaissent : ISMLP/Bibliothèque Petrucci, qui est un site extraordinaire, où il y a une quantité de partitions…

Robert : [*prenant des notes*] IMSLP ? […]

Moi : Ces ressources sont utilisées dans le cadre de la préparation des cours ? En cours, c'est impossible, parce qu'il n'y a pas de poste, évidemment… Donc pour des partitions ; pour la culture musicale, par exemple, est-ce que les ressources de la Cité de la musique sont intéressantes pour eux ?

Robert : Elles ne sont pas exploitées. Je ne pense pas.

Moi : Vous avez déjà été sollicité par la Cité de la musique pour leur abonnement "extranet" ?

Robert : J'en ai pas souvenir… […] Il faudrait que je pose la question à [la secrétaire], qui gère tous les mails ; mais je pense qu'elle m'en aurait touché un mot […].

Moi : Vous n'êtes pas en intercommunalité ici ?

Robert : Non ; il y a une communauté de communes, mais l'école de musique… enfin la compétence culturelle n'y est pas intégrée ; non, on n'est pas en intercommunalité sur l'école de musique, même si on a des liens privilégiés avec certaines communes, et avec des conventions de partenariat avec certaines communes – avec une seule commune – mais on n'est en intercommunalité pure.

Moi : Et cette convention porte sur ?

Robert : Sur une prise en charge d'une partie des coûts de cotisation pour les élèves qui viennent de cette commune, selon les critères définis par la commune en question. C'est un minimum, mais ça fonctionne bien : c'est correct, c'est propre... c'est lisible et c'est intéressant.

L'apport des technologies : échange et ouverture

Moi : [...] Est-ce que vous voudriez maintenant me dire ce qu'apportent, à vos yeux, les technologies en général à l'enseignement musical ; est-ce que vous êtes plutôt "militant" sur cette question ?

Robert : Je ne sais si le terme "militant" serait juste... par contre, moi, je trouve qu'il y a une capacité d'échange et de... en termes de communication externe, qui me semble être un domaine qui est peu exploité, ou du moins très mal exploité – au moins ici ; j'espère que non chez d'autres collègues qui sont plus avancés que moi là-dessus – mais un travail à la fois de réseau, qui pourrait permettre des interactions, [...] des échanges, [...] des propositions qui ne sont pas mises en valeur ici aujourd'hui ; aussi par mon incompétence à ce niveau-là, c'est-à-dire que j'ai l'impression de pressentir des choses possibles – peut-être que je me trompe complètement, que c'est pas possible du tout – mais qui pourraient être extrêmement intéressantes. Par exemple en échange simultané, dans le cadre de répétitions avec des musiciens d'autres conservatoires, d'autres lieux de musique, d'autres régions du monde par exemple. Voilà, je trouve qu'il y a des choses possibles dans les échanges [...], mais par l'intermédiaire d'internet et de réseaux comme ça.

Moi : Ce serait un petit peu le principe d'une visioconférence exploitée dans le cadre...

Robert : Voilà, maintenant je ne sais pas...

Moi : Ah, c'est possible, c'est lourd, mais c'est possible.

Robert : D'accord, alors si c'est possible – est-ce qu'il n'y a pas un délai de latence entre...

Moi : Plus maintenant, dès lors qu'on est en fibre optique, pour le dire clairement.

Robert : Bon, ça résout les choses : on l'a pas aujourd'hui ! [...] Mais pour moi, ça pourrait être un élément extrêmement intéressant ; d'une part parce qu'on a une vision de l'enseignement de la musique en général, et même de la pratique musicale, extrêmement franco-française, extrêmement – oui, c'est ça – fermée. Tout n'est pas mal en France, il y a plein de choses intéressantes, [...] mais je trouve qu'il y a des échanges, s'il y a quelque chose qui le permet, c'est bien la musique, et si elle pouvait générer des échanges, je pense que ça relativiserait à la fois des complexes et des questions, que ce soit des enseignants ou [...] des musiciens amateurs, ou en tant qu'élèves, qui pourraient

être, à mon avis, intéressants. Et en termes d'échanges culturels, que ce soit avec une commune [...] dans le cadre d'un jumelage [...], de pouvoir développer et activer ; et après, avec d'autres conservatoires [...].

Moi : Donc c'est surtout ce qui relève de l'échange, du partage...

Robert : Et de la communication [...].

Moi : Et de ce point-de-vue-là, est-ce que vous avez essayé de mettre en place un site internet ?

Robert : [*Rires*] Alors là, par contre, le fonctionnement de la mairie pèse énormément : il y avait un site internet en mairie, qui était tout ce qu'il y a de plus formel et figé, où tout ce qui était mis en ligne, bien sûr, passait par un comité, était vérifié ; donc naturellement, totalement raide et... inintéressant. Depuis cet été, il a été piraté par des hackers roumains, apparemment, qui leur en voulaient particulièrement [*Rires*] ; en un mot, on n'a plus de site internet, et là, il est question effectivement d'en remettre un en fonctionnement très bientôt. Suite à une questions que j'avais posée en juin dernier sur l'évolution de ce site, et le fait de l'adapter aux besoins spécifiques de chacun des services – des notions d'interactivité, au moins pour certains services – là, visiblement, ils ont entendu la question puisqu'il y a quinze jours, on nous a demandé de faire des propositions. Donc il a fallu trois-quatre mois pour que l'idée même de se poser la question puisse être envisagée ! Donc je suis extrêmement positif : je sens que ça va avancer très vite [*Rires*]. Avant la fin de la prochaine décennie, je pense qu'on aura peut-être quelque chose ! Et je ne serai plus là...
Non, effectivement : il y a un site internet de la mairie, il n'y a pas pour le moment de site internet de l'école de musique ; je pense que si j'envisageais ce genre de chose, ce serait quasiment une velléité de sécession, ce serait un peu lourd... Mais c'est très triste parce que je pense qu'il y a vraiment... en termes d'information, de communication sur les projets d'une classe, sur l'absence d'un prof, sur l'enregistrement d'un concert... il y a mille et une choses dynamiques à utiliser dans un site, ou même dans une page dédiée qui sont pour le moment hors de portée, hormis donner les horaires d'ouverture et les tarifs.

Moi : Est-ce que vous avez un modèle en tête, pour le site de conservatoire que vous aimeriez...

Robert : Non, par contre j'ai pas pris le temps de chercher des sites...

Moi : Il y en a peu...

Robert : Alors par contre, c'est vrai qu'il y a une commune, un collègue avec qui je travaille très souvent, à Maurepas [...], où je sais qu'il y a une refonte du site ; j'avais eu l'occasion de discuter avec lui du cahier des charges [...], et j'ai l'impression qu'il

y a quelque chose d'intéressant qui s'y prépare [...] ; je pense qu'ils sont à une année-lumière des problématiques posées ici, tout en étant effectivement, dans le cadre municipal d'une gestion de la communication très formalisée [...].

Moi : Je vous posais cette question parce que j'ai rencontré plusieurs directeurs qui mentionnent pratiquement tous le *Bercklee College of Music* à Boston, qui est aux musiques actuelles ce que la Juilliard est... et qui a depuis assez longtemps une plateforme de formation à distance, avec une communication très soignée – bon, ce ne sont pas du tout les mêmes moyens que ce qu'on espérer ici en France [*Robert prend des notes*].

Robert : Donc là, vous essayez de m'enterrer encore un peu plus [*Rires*].

Mutation des publics : vers une logique de service

[...] Les écoles de musique se trouvent face à plusieurs enjeux : d'une part... je pense que l'idée de rendre la musique accessible – idée que je défends au demeurant, et que je trouve une idée-force de ce qui a marqué les trente dernières années, les "Trente Glorieuses" comme on dit – à toute une population une pratique artistique qui n'était réservée qu'à une élite bourgeoise... Et c'était une aspiration, un ascenseur social, dirais-je un peu, ça en faisait partie : "J'ai pas fait de musique mais tu en feras à ma place, mon fils", c'était un petit peu ce qui marquait l'évolution culturelle d'une population globale. Donc il y a eu des années où il était, pas simplement de bon ton, mais important donner cette possibilité-là à ces enfants. Malheureusement, je trouve que cette perception, cet enjeu est totalement différent : maintenant, dès la maternelle, on se pose la question de savoir s'il va pouvoir entrer à HEC ou à l'ENA – peut-être pas l'ENA, mais au moins HEC – donc les enjeux sont légèrement décalés au niveau culturel, et on le ressentira de plus en plus ; sur une pratique, non pas d'accessibilité culturelle, mais une pratique uniquement de loisir. Ça pose des questions qui peuvent être intéressantes, sur l'effort, sur l'exigence... Très souvent, le besoin de reconnaissance sociale que représentait une pratique artistique viciait peut-être des comportements, faisait admettre des pratiques pédagogiques extrêmement rétrogrades, quelque part, il y avait quelque chose de pervers aussi à la chose... Mais donc, on se trouve face à d'autres enjeux, et je pense que les écoles de musique sont assez peu armées – elles le sont de mieux en mieux depuis une quinzaine d'années, je trouve, les choses ont heureusement évolué : je vois que les discussions avec mes collègues ont quand même beaucoup changé – mais il y a quand même un temps de retard important. En face de ça, 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... Il y a une chute quand même régulière des effectifs des écoles de musique en France depuis 7-8 ans qui devrait quand même poser question, qui ne sont pas que liés aux problèmes de crise et de finance des famille – même si c'est évidemment éminemment lié à ça aussi –, que les politiques

publiques… quand il y avait des politiques volontaristes en termes de service public culture, elles sont moins convaincues de cela, moins “militantes”, pour reprendre votre terme de tout à l’heure – je trouve –, que les pressions budgétaires font qu’on commence à regarder plus précisément les comptes des écoles de musique, parce que c’est quand même globalement ce qui coûte le plus cher dans une commune – je suis affreusement dépensier ! – et donc on nous regarde à la loupe, et puis à côté de ça, quand on regarde plus précisément – là, on le constate, nous, depuis la rentrée – j’ai l’impression que la chute des effectifs dans certaines écoles s’est accrue, y compris dans des écoles dans une population assez aisée, donc qui n’est pas forcément touchée par la crise en tant que telle… […] Je parle d’autres écoles, je vais pas citer de nom – en plus, vous enregistrez tout ! [*Rires*] – mais des écoles dans de belles communes des Yvelines… les effectifs ont été divisés par deux en deux ans, quelque chose comme ça, alors que c’est des gens qui n’ont pas de problème pour payer – y compris les tarifs de ces écoles-là. Donc moi, je pense qu’il y a des changements d’orientation des populations aisées, peut-être vers des pratiques de cours particuliers… parce que la question du loisir, parce que la souplesse, parce que les arrangements fiscaux, de déductions d’impôts jouent légèrement plus pour des gens qui payent des impôts que pour des gens qui n’en payent pas ! C’est tout à fait évident… ce qui montre bien l’injustice de la démarche, quelque part… Et puis le manque de réflexion sur la pratique collective. Autant des écoles de communes où les enjeux sociaux sont plus forts ne vivent pas trop – contrairement à ce qu’on pourrait imaginer – cet impact, autant il me semble que les communes – enfin, on est en train de faire une étude sur le département – mais j’ai l’impression qu’il y a un impact beaucoup plus lourd, que moi j’analyse, un peu à la volée, de cette manière-là.

Moi : Vous mentionniez une étude… ?

Robert : On essaye, au niveau de l’union des conservatoires, de recenser ce que nos collègues voudraient bien nous dire, de l’impact de la situation de rentrée qui nous semble assez difficile, puisqu’il y a certaines écoles qui sont en voie de fermer, d’autres qui ont perdu la moitié de leurs effectifs, etc. […] Surtout dans le but de ne pas laisser chacun des collègues tout seul dans son coin face à sa municipalité, et avec les reproches qui pourraient être : “mais alors, moins de recettes [inaudible] !”…

Moi : Est-ce que vous pensez qu’il y aurait des documents auxquels je pourrais accéder ?

Robert : Bah… oui [*Robert me communique les coordonnées de l’association.*].

Moi : vis-à-vis du CG, vous avez un service « Enseignements artistiques » assez conséquent ?

Robert : Oui… moins que le 92, parce qu’hier j’ai été aux deux… Il y a un service « Enseignements artistiques » au 78, effectivement […] qui est pour nous un vrai interlocuteur, mais qui, de fait, pour plein de raisons est tout de même assez loin du terrain, plus administratif. [*Robert compare les situations des Adiam de la région : toutes ne*

déploient pas la même activité.] Non mais effectivement, on est très en retard sur la refonte des politiques culturelles ; le schéma départemental n'est toujours pas sorti – c'est celui qui devait être sorti pour janvier 2007.

Moi : Oui, vous savez quand il est sorti dans d'autres départements, on me dit en général que c'est un bien joli document, mais…

Mise en réseau par le Schéma départemental plutôt que par les intercommunalités

Robert : Oui, mais… ça veut dire quelque chose, quelque part ; même si ça reste un joli document, dans certains départements et en particulier en province, je trouve que ça a été, effectivement, un élément de réflexion globale sur les politiques culturelles… Alors, je mets ça là-dessus : est-ce que c'est la conscience [qu']avaient les tutelles qui a permis à la fois de faire un schéma départemental assez efficace, ou alors est-ce que cette réflexion-là les a amenés à avoir une conscience plus aiguë, au niveau du travail avec les partenaires ; mais je trouve qu'autour de Reims, par exemple, il y avait un travail assez intéressant ! […] Quelque part, Reims, c'est un peu symptomatique, parce qu'il y a vraiment une ville-centre, avec l'opéra, le théâtre, etc., donc il y a matière, y a un travail de musiques actuelles […], il y a tout un schéma ; je vois leur implication sur des résidences d'artistes, y compris au niveau départemental – ce qui n'est pas aujourd'hui envisageable dans d'autres départements – mais c'est aussi lié à la spécificité… au type de diffusion… c'est vrai que dans la Marne, y a Reims et puis voilà ! […] Et donc, ça leur donne un rôle important […]. Mais c'est un exemple parmi d'autres. Mais je pense que la province est plus en avance que nos collectivités locales. Mais bon, le 92 a ses qualités aussi […]. C'est vrai que les réalités sont beaucoup moins homogènes entre le Val-de-Seine, Saint-Quentin-en-Yvelines, Rambouillet, la campagne, ici… c'est vraiment très différent ! Moi, ce que j'attends d'un schéma départemental, c'est une réflexion sur la pratique et l'enseignement artistique dans les zones rurales. Évidemment : il y a un maillage qui est à faire, qui permettrait d'enraciner de manière différente les enjeux et les missions d'enseignement artistique sur le département, mais à côté de ça, effectivement, la problématique sur Saint-Quentin-en-Yvelines est totalement différente, Versailles : on est dans un autre monde ; Saint-Germain-en-Laye : tout va bien… et puis Mantes-la-Jolie : on est sur d'autres questionnements, y compris sur la question de l'enseignement artistique, même s'ils ont un très très très beau conservatoire, et des moyens alloués… Vous avez été les rencontrer ? […] Effectivement, la Communauté d'Agglomération de Mantes en Yvelines, autour du conservatoire de Mantes, il y a des questions et des fonctionnements qui me semblent assez intéressants. Bon, ils ont tout à faire, et ils ont les moyens : tout va bien !

Moi : Si vous souhaitez que la réflexion porte sur une mutualisation et sur le maillage du territoire dans les zones rurales, est-ce que le renforcement des intercommunalités vous paraît être une perspective positive ?

Robert : Ah oui, de fait ! Sauf que pour moi, les intercommunalités se construisent avec les enjeux de politique locale, et de féodalité... c'est plus : comment effectivement garder à tel maire, à tel conseiller général, une prérogative qu'il ne veut pas céder à d'autres. C'est pas une vision très haute de tout cela, mais maintenant, ça passera par là, obligatoirement, pendant un certain temps ! Même si les enjeux sont différents. Alors, est-ce que j'ai hâte que la culture tombe dans l'escarcelle de ces enjeux-là, je ne suis pas sûr, aujourd'hui. Je pense qu'on n'a pas forcément à gagner à développer la culture dans ce cadre d'intercommunalité aujourd'hui, parce que les élus, pour un certain nombre [d'entre eux] n'y verront qu'un côté événementiel, un côté de communication ! Aujourd'hui, l'heure n'est pas forcément à un développement de politiques culturelles au sens propre du terme, je trouve... Même si au niveau régional, je pense qu'il y a une meilleure compréhension des enjeux. Fut un temps, il y avait une concentration des réflexions des politiques institutionnelles sur les villes, sur les banlieues, sur les cités [...] ; si on veut éviter que les cités soient trop "cités", faut faire attention à ce que les campagnes autour ne soient pas fermées à cela aussi, et qu'on ne rejette pas... parce que je pense que les difficultés de développement, l'importance... Et puis il y a toutes les populations, dans ces zones-là ; certes, il y a Montfort-L'Amaury et la Vallée de Chevreuse, mais même à Montfort-L'Amaury et dans la Vallée de Chevreuse, il y a aussi des populations qui sont tout aussi éloignées de la culture par leur niveau social qu'à Chanteloup-les-Vignes ou à Mantes-la-Jolie. Je pense que les enjeux sont beaucoup plus répartis de manière égale ; je pense que la culture a un rôle de liant social intéressant à développer. Et là peut-être, justement, les possibilités d'échange grâce à des moyens, aux technologies, le permettraient ; parce qu'objectivement, dans le maillage territorial – sans donner des cours à distance par l'intermédiaire d'internet, ce serait quand même assez triste – il y a des possibilités de cohérence, etc., de secrétariat, et puis garder une proximité tout en affinant certains fonctionnements [...]. Donc je croise les doigts sur le schéma départemental qui est dans les cartons, et qui à force d'être dans les cartons, à mon avis, a dû vieillir avant même d'avoir été sorti des cartons.

Moi : Il est encore en travail ?

Robert : Il est logiquement fini depuis deux ans, il a été présenté pour être voté, mais pas voté parce qu'il n'y a pas de crédits alloués à ça, et donc il est en re-réflexion, représentation devant les élus, et il pourrait sortir dans le premier semestre prochain. Je ne sais pas si c'est le moment d'intervenir auprès des élus pour qu'ils fassent attention à ce qu'ils vont dire, parce que...

Deux conceptions de la pratique musicale : option bourgeoise/option socioculturelle

Moi : Tout à l'heure, vous aviez dessiné entre – disons – politique de démocratisation culturelle et un certain nombre de conséquences pédagogiques… l'accueil ou la volonté de faire accéder un public le plus large possible à la pratique musicale […], est-ce que vous pourriez développer ce point ?

Robert : Sur l'impact de la vision politique…

Moi : dans la pratique pédagogique ?

Robert : Sur le fait que la conception de l'enseignement "loisir" ? C'est ça ?

Moi : Oui, l'idée serait de voir si vous voyez des différences d'un point de vue pédagogique entre une vision plus orientée "loisirs" et une vision plutôt orientée "démocratisation culturelle" ?

Robert : Oui, parce que je crois que les élus sont le reflet un petit peu de ce qu'on attend d'eux, et c'est vrai qu'il y a dans l'enseignement de la musique toujours, un peu deux… démarches qui étaient totalement parallèles et qui se regardaient en chien de faïence : c'était l'enseignement de la musique traditionnel – conservatoire – qui était effectivement dans le cadre d'une accessibilité d'une population à une… j'allais dire un art bourgeois… oui, une conception bourgeoise de la pratique artistique : "tu feras du piano", parce que ça fait bien dans le décor – en caricaturant, évidemment – même si ça a évolué ; et puis une pratique qui était une pratique socioculturelle, entre les conservatoires et les maisons des jeunes en ville, et qui elle s'est plus emparée des musiques actuelles, qui ont été très très longtemps l'apanage uniquement des services jeunesse des mairies ; sauf que les services jeunesse, les jeunes qui font des musiques actuelles, quand ils arrivent à cinquante et quelques années, c'est moins convaincant, même s'ils ont toujours des Santiag's ! Cet antagonisme est resté de manière très très forte ; sauf qu'effectivement, le quant-à-soi des conservatoires très sûrs – et puis des profs, etc. – de leurs compétences, touche bien sûr [ses] limites, parce que la réalité est bien autre, les populations ont changé pour plein de raisons autres, la capacité critique aussi : il n'y a pas que du négatif, de l'immédiat et de la facilité, alors qu'il y a eu un travail fait de la part des socioculturels, qui ont été en mauvaise grâce pendant une certaine période, mais en faisant le gros dos, en disant : "on répond, nous, à des enjeux sociaux, en faisant sortir les groupes des caves, des garages, en les mettant en valeur, en luttant contre les violences urbaines, en intégrant tout ça, en créant des ponts entre les politiques et les jeunes – les djeun's –, ils ont travaillé sur une sorte de lobbying à ce niveau-là. Donc à un moment donné, les politiques ont regardé, d'un côté une école de musique très chère, qui répond à une certaine partie de la population, qui en plus se dit : "pourquoi pas aller prendre des cours particuliers ?", une demande qui est moins évidente, des questions sur la notion de loisir qui s'opposerait à… "pourquoi on leur ferait faire de la formation

musicale, les embêter, ça va faire des histoires, ça coûte cher, etc.” ; pourquoi pas [...] effectivement ouvrir des systèmes de cours particuliers, ou alors des cours collectifs qui vont répondre de manière massive à des populations tout en coûtant beaucoup moins cher, etc. Et d'un autre côté, l'encadrement que proposaient les musiques actuelles [...] avec une autre manière d'aborder la pédagogie de la musique, avec des collectifs de réflexion pédagogique sur l'enseignement de la musique en général, sur des visions qui se veulent très différente ; donc il y a eu cette opposition-là, sur laquelle les politiques se sont certainement... se positionnent ; avec un lobbying effectivement de la part de structures – on fait partie aussi du Centre de Ressources en Yvelines [...] parce que je trouve que dans la notion d'échange, il y a des choses intéressantes – mais c'est vrai que je crois que ça a tendance, pour le moment encore, à figer une réflexion qui devrait être plus commune à ces deux optiques, pour pouvoir élargir et ne pas faire un travail de lobbying simplement au niveau des élus pour les opposer l'un à l'autre, pour essayer de tirer plus de financement d'un côté [...].

Moi : Si on vous parlait de développer les pédagogies de groupe, ici, est-ce que vous auriez tendance à le placer dans ce modèle plutôt socioculturel, ou bien est-ce que c'est une approche pédagogique indépendante de ces enjeux politiques ?

Retour au choc électif ? Le poids de la médiation humaine

Robert : Alors c'est vrai que pour plein de raisons, dans mon histoire personnelle, la conception socioculturelle me laisse toujours sur ma faim parce que je l'entends comme une utilisation à courte vue d'un enjeu artistique qui dépasse, à mon avis, largement ce... Ce que peut créer effectivement une démarche socioculturelle de lien social, qui est intéressante, certes, mais je pense que l'art a d'autres ressources que des enseignements à courte vue ne perçoivent pas ; par contre, des fois, suivant la manière dont on présente la démarche artistique, on peut laisser [*nous sommes interrompus par un appel téléphonique*]. Qu'est-ce que je disais ? Oui, je crois qu'effectivement le propos artistique pur, et le propos d'artistes peuvent apporter une qualité de... – comment trouver des mots qui ne soient pas pédants ? – je crois que la musique est un média qui n'a pas forcément besoin d'être raccroché à d'autres : j'ai aussi fait des études de musicothérapie, et j'ai trouvé, personnellement, pas systématiquement, mais l'utilisation de la musique à des fins thérapeutiques, en tant que musicien, me laissait sur ma faim, parce que je trouve qu'il est pas... je le comprends, pour un thérapeute, d'utiliser n'importe quel média – que ce soit le théâtre ou la musique ou la peinture pour pouvoir faire quelque chose – j'estime que la musique par elle-même peut permettre de donner des outils suffisants, n'a pas besoin en soi d'être un outil. Je ne m'oppose à l'utilisation de la musique dans ce cadre-là, mais je trouve que quelque part, la musique elle-même porte cela. Donc au niveau socioculturel, c'est un peu dans la même démarche : tordre la musique pour qu'elle rentre dans cet enjeu relations sociales n'est peut-être pas indispensable, parce que ça

génère des… caricatures en termes de démarche, de fonctionnement, d'esthétique, etc., qui ne font pas forcément avancer le schmilblick, je trouve, si je peux me permettre… C'est – comment dirais-je ? – oui, effectivement, la proposition artistique peut transcender cela. J'ai présenté il y a fort longtemps [au centre culturel] un spectacle de musique de la Renaissance, j'avais à côté de moi, quand j'avais été le voir à Ivry, à la création, […] un gamin qui était avec son portable – c'était le début des portables –, il n'était pas du tout habitué ni aux salles de spectacles, ni à cette musique de Jannequin, mais à la limite, ça sonnait, et il était complètement enthousiaste : il avait pris son portable et il faisait écouter le concert à ses copains, là-bas, au pied de l'immeuble peut-être – bon je caricature – mais bon… je lui ai demandé de se taire parce que j'aurais bien voulu écouter [*Rires*] mais je trouve qu'effectivement là, le propos était juste ; et rien n'était fait dans l'optique de faire dire à Clément Jannequin quelque chose, sous un format rap, qui aurait été là pour interpeller une jeunesse en quête de… La qualité du propos et la qualité artistique de la construction, d'elle-même portait ça, et je crois qu'il faut pas… C'est aussi parce qu'il y avait une sincérité dans la présentation […] et qu'il y a eu un travail du théâtre qui a fait que ces jeunes-là sont venus. Mais voilà : […] il se sentait à sa place […].

Moi : Du coup, en termes de pédagogie, quelle est l'approche qui vous semble la plus respectueuse de cette option qui est la vôtre, et qui consiste à refuser une instrumentation…

Robert : Oh là… Une pédagogie est aussi une manière d'instrumentaliser des choses, des fois, pour les faire passer… donc prudence ! Mais là, ça sort un petit peu de la question de la technologie…

Moi : Tout à fait, j'élargis…

Pédagogies actives, pédagogie de projet

Robert : Bah moi, je trouve qu'effectivement, faire jouer et pratiquer la musique devant un public, quel qu'il soit – que ce soit au sein de l'école de musique, dans la classe de formation musicale, sous la forme de concerts, de rencontrer des artistes aussi de la programmation d'autres lieux […] – cette mise en pratique de la proposition et de la création me semble une démarche pédagogique intéressante. Au niveau de la formation musicale spécialisée pour les musiques actuelles, […] on s'est dit qu'à la limite, les besoins d'outils de notation, la formation de l'oreille, l'analyse rythmique, la capacité à visualiser, à comprendre des rythmes pour les restituer étaient tout aussi importantes pour les musiques actuelles que pour les musiques classiques, on va dire – si ce n'est plus : s'il y a bien une esthétique qui avait besoin de ces outils-là, c'est bien celle-là aussi ; sous prétexte que c'étaient des gamins de quinze-seize ans qui foutaient le bazar dans un cours plus scolaire, en se disant que c'était pas grave, pour faire faire de la guitare électrique, on n'en a pas besoin […] – j'ai dit "on va essayer de faire quelque chose

qui réponde à ces questions-là, peut-être même avec plus de choses que ce qui est dans le cursus classique", au niveau de l'écriture, de la composition, de l'improvisation, dès le départ, mais par contre, en mettant tout le temps en regard la pratique instrumentale et la théorie. Rapidement, on a formé des groupes dans lesquels 50 % du temps était avec l'instrument, et l'autre [moitié du temps] était sur la table avec un papier [...]. Ça a plutôt bien fonctionné, et ça fonctionne plutôt bien, et on le fait – c'est pas une invention : y en a plein qui font ça – maintenant au niveau de la formation musicale classique, où on essaie de plus adapter ça. La différence, peut-être, avec la formation musicale spécialisée pour musiques actuelles, c'est [...] que quand un élève veut faire des musiques actuelles, c'est pour être... pour avoir une aventure artistique avec ses copains, autour, éventuellement, d'une esthétique qui les rassemble en termes de groupe, mais après, savoir s'il va se mettre à la batterie, à la guitare basse ou autre chose, ça n'a quasiment aucune importance ; la preuve, des fois, on en voit qui vont être batteur dans un groupe, qui vont être chanteur dans un autre et bassiste dans le troisième, suivant différentes esthétiques ou suivant différents groupes de copains. Donc les groupes... ils vont au piano, ils vont à la batterie, même si à l'origine ils sont guitaristes ou au clavier : ils vont tourner comme ça, et ça me paraissait intéressant. On le fait moins au niveau des cours traditionnels maintenant, où on essaie d'avoir une ligne pour tout ce qui est instrument – je sais pas – polyphonique : guitare, piano, et puis une autre ligne pour les instruments mélodiques, où on est transpositeur, où on utilise des partitions, des livrets de formation musicale spécialisée en fonction de leurs spécificités. Mais là encore, l'idée étant plus qu'ils perçoivent le lien entre leur pratique qu'ils choisissent : ils demandent de venir faire de la guitare, ils demandent pas à venir faire du solfège, parce que là je m'inquiéterais, mais on construit avec eux des outils utiles pour leur... et ça a l'air de plutôt pas mal passer ; on tâtonne encore beaucoup... [...] Et puis c'est aussi vis-à-vis des profs : quelque part, on peut pas être content quand à la sortie d'un cours de formation musicale, tous les gamins ont bien compris qu'une blanche vaut deux noires, parce que ça veut strictement rien dire musicalement : y a pas d'émotion, y a pas d'art là-dedans... Tandis que si à la suite de ce cours théorique très très utile, on fait en sorte de pouvoir mettre en place... le Canon de Pachelbel, où il y a des blanches, des rondes et des noires, avec leurs instruments, je pense qu'ils auront entendu plus de choses, et construit plus de choses. Et la satisfaction à la fin sera plus quelque chose de palpable, même si elle est évanescente, qui est effectivement, la mise en place de quelque chose ; tandis que si c'est être en mesure de répondre à des questions formelles qui au bout du compte, sont préparées uniquement pour pouvoir répondre à la question telle qu'on va la poser, tout en sachant très bien qu'une fois que le gamin sort de là, quand il va se retrouver devant sa partition, les blanches et les noires, il va les mettre à la même durée parce que... ça n'aura pas de sens... Quelque part, ça remet la musique à sa place.

Moi : Et vous avez un enseignement de FM, qui est tendu en horaire ?

Robert : Non, par contre on est vigilants en termes de cohérence des groupes et en termes de nombre : on essaie de ne pas dépasser en général huit élèves par groupe. Pour des raisons de déplacement, on continue de calibrer des cours d'une heure, parce que si c'était une heure et demie [...], comme à chaque fois, c'est les parents qui les déplacent, ça ferait à mon avis une complexité de gestion des emplois du temps... On préfère restreindre le nombre d'élèves par classe pour pouvoir avoir la possibilité de travailler dans de bonnes conditions.

Moi : Parce que les parents attendent ?

Robert : [Oui], ou alors ils en ramènent un autre, etc. [...] Ça, c'est une spécificité du milieu rural, puisqu'on a quand même 20 % des élèves qui viennent de l'extérieur [...].

Moi : Est-ce que vous êtes sollicité par l'Éducation nationale pour intervenir dans les établissements, soit sous forme de classe CHAM/CHAD, soit au niveau du primaire, avec des dumistes ?

Robert : Classe CHAM/CHAD [...] non, je laisse ça à mes collègues de Saint-Germain ou de Versailles ou de Mantes ; non on n'a pas de projet à ce niveau-là ; par contre, on travaille avec des dumistes de l'établissement sur tous les établissements scolaires de la commune. Et ce depuis longtemps. La seule évolution, c'est que je fais en sorte que ce soient des dumistes, systématiquement, qui travaillent dans les établissements, et quand il y a des interventions d'autres professeurs pour un accompagnement, pour une présentation d'instruments, elle soit encadrée par le dumiste – ou préparée si elle ne peut pas être là – parce que je trouve qu'ils ont les compétences, et le langage... parce que c'est aussi un langage particulier, l'Éducation nationale ! J'ai été prof au collège, hein [*Rires*].

Moi : Justement, est-ce que vous voudriez bien revenir sur votre parcours musical, professionnel ?

De l'importance d'un ancrage local

Robert : J'ai commencé au conservatoire de Versailles, il y a... beaucoup d'années ! J'ai enseigné la guitare, puis le luth et la direction de chœur [...] pendant plus d'une vingtaine d'années ; en parallèle, au départ j'étais musicothérapeute dans une institution, j'ai quitté ce domaine-là au bout de sept ans pour travailler comme prof de collège pendant seize ans, en même temps... Ensuite, j'ai quitté l'Éducation nationale – j'ai démissionné : j'étais déjà en charge de l'école de musique ici, en tant que directeur, et on m'a proposé aussi la direction du théâtre, du centre culturel, donc quand j'ai pris la direction, j'ai quitté l'Éducation nationale, pour prendre la direction de ce lieu-là, auquel je m'étais pas préparé du tout [...], oui... avec une certaine naïveté quand même, pour être sincère, parce que c'est d'autres enjeux, d'autres démarches, c'est pluridisciplinaire... J'avais promis de ne le faire que pendant deux ans, parce que je pressentais

que ça serait extrêmement lourd et difficile de tout mener de front… Ça fait deux ans, cherchez l'erreur ! C'est effectivement trop lourd et trop difficile pour mener ça correctement de front, mais pour le moment, ça marche, pour la commune, ils y voient leur intérêt, et pour être sincère, je crache pas dessus non plus… Ça ouvre […] d'autres enjeux culturels sur un territoire ; j'ai pas la même vision que si j'étais simplement directeur de l'école de musique, évidemment ; c'est une scène pluridisciplinaire dans laquelle, malheureusement, la danse a peu de place parce que… pas assez de moyens, pas assez de dates possibles, parce qu'il y a un bassin de public assez restreint, donc faut que je fasse attention à ne pas trop m'éparpiller. C'est théâtre et musique principalement ; naturellement, j'essaie de l'orienter vers la voix, et en particulier vers l'art lyrique et vers l'opéra, parce que c'était atypique […] et ça me permettait de lier mes deux passions tout de même. On nous a proposé de devenir scène conventionnée musique, on l'est maintenant depuis presque six ans […]. Après, la grande frustration pour moi – même si ça commence à avancer – c'est le lien entre la diffusion, le lieu de spectacle, et l'enseignement […] ; j'imaginais pouvoir mieux lier les deux : faire en sorte que les élèves et les profs perçoivent la venue d'artistes en résidence ou de manière ponctuelle […] comme faisant partie d'un bain culturel qui soit à mettre au profit de leur enseignement […], mais c'est très dur, parce que les rythmes sont très différents, les enjeux, et la perception qu'ont les professeurs de musique de la vie culturelle d'un territoire… il y a encore beaucoup de choses à faire ! Parce qu'ils ne vivent pas sur le territoire, peut-être, parce qu'ils ont une vision parcellaire de ce rapport, des liens pédagogiques… qui peut se retrouver parce que le rendez-vous, il est hebdomadaire, il est complètement compartimenté. On se rend compte, des fois, en tant que professeur de musique, de la place que l'on avait vis-à-vis de la personnalité et de l'histoire d'un individu ; quand on croise cet élève qui nous dit : "j'ai passé douze ou quinze ans avec vous à faire de la musique, et ça m'a révélé telle chose… " Je crois que le prof de musique en soi ne s'en rend pas compte, de ce poids-là ; c'est certainement souvent le seul rapport individuel – autre qu'avec leur famille – que des enfants ont, qu'on va très loin, sans en parler, dans l'intimité de chacune des personnes… On le voit à chaque fois, mais à chaque fois, on passe à l'élève d'après, et puis rendez-vous la semaine prochaine ! Tandis qu'en fait, on a une construction qui s'élabore en même temps que la personnalité des gens en face, et de la sienne certainement aussi, je crois que les choses sont réciproques ; donc on n'a jamais cette vision globale en tant que prof. Et quelque part, dans la construction des élèves… c'est-à-dire que quand le prof vous dit : "Écoute, il y a un concert à tel endroit, à Paris, j'ai envie d'y aller avec certains de mes élèves ; est-ce que tu veux venir ?" Je crois que c'est le plus grand bonheur pour un gamin – ou pour un adulte – d'y aller, pris par la main ! De là peuvent naître des choses très très fortes, dans le rapport artistique, d'une manière large ; sauf que quand on est prof, on voit ça, mais y a la vie quotidienne, y a le fait qu'on n'habite pas le coin, y a le fait qu'on a sa famille, y a le fait qu'on a deux-trois soirs pris par des cours, donc le quatrième on n'a pas envie

de sortir ; on va peu au concert, quand on est prof, monstrueusement peu ! On n'a pas ce lien-là... En reprenant la notion de classe, très maternante – précédente formule, d'il y a vingt ans ou trente ans – le côté maternant de certains profs portait les élèves... Dans les cours de danse par exemple : les profs de danse tiennent sous leur coupe beaucoup plus les élèves, et à la limite, osent aller voir, les emmener aller voir d'autres spectacles. Les profs de danse sont quand même dans la notion de spectacle, alors que le prof de musique est plus dans la relation individuelle, fermée. Donc ce lien-là est très difficile à faire, et j'enrage quand je vois que quelquefois, dans la salle, il y a très peu d'élèves – enfin faut pas exagérer, y en a – mais pas un qui vienne sous l'impulsion des profs ; c'est plutôt parce que leur milieu familial fait qu'ils vont au théâtre, [...] au concert. Ici ou ailleurs, pourtant, maintenant, on a des tarifs privilégiés pour les gens qui ont des pratiques artistiques, mais bon ! Et quel que soit le style d'esthétique : pas plus les musiques actuelles que le classique...

Moi : Ce sont deux mondes...

Robert : Voilà, et c'est difficile de faire le lien. Après, hormis le fait de me dire : "Mais moi, j'étais pas mieux avant" qui me faisait ne pas les invectiver plus que ça, je pense qu'il y a quand même des notions fondamentales qui font que ; je crois que ce serait la notion de l'implication d'un prof sur son territoire, ou sa titularisation, le fait qu'il soit intégré, qu'il puisse vivre dans de bonnes conditions financières sur un établissement, qui ferait qu'effectivement, il aurait une autre vision des enjeux ! Mais du moment où les profs vont faire deux heures par-ci, trois heures par-là, etc., faut pas rêver ! C'est aussi des notions financières, c'est aussi des engagements des collectivités territoriales sur des missions à long terme, et aujourd'hui, pour titulariser quelqu'un, bonjour ! Pour avoir un poste à plein temps, bonjour ! Et là encore, on y revient un petit peu : si dans le maillage territorial, on pouvait avoir effectivement... faire en sorte qu'il y ait deux heures [ici], deux [dans la ville voisine] sous une même collectivité, on pourrait avoir des profs impliqués sur le territoire [...]. Donc j'en reviens au schéma départemental, et aux enjeux politiques ! [...]

Entretien : Juliette

Juliette est une directrice de conservatoire nouvellement nommée (depuis six mois) à la tête d'un établissement de taille moyenne, qui s'est largement développé en quelques années, et intervient dans les principaux enseignements artistiques : musique, théâtre, danse, arts plastiques. Elle est la seule directrice de conservatoire non musicienne que j'ai rencontrée, et l'un de ses prédécesseurs à ce poste m'avait fait savoir que sa nomination ne s'était pas faite sans quelques remous, d'autant plus qu'elle est nettement plus jeune que la moyenne des responsables d'établissements artistiques. Au cours de l'entretien, elle me fera part des résistances rencontrées ici et là, sans pour autant perdre la face : elle met constamment en avant son projet, qui est aussi celui du maire.

Une "philosophie" de l'ouverture

Juliette : [...] On est dans une ville d'environ 8 000 habitants, qui est un peu insérée entre la nationale, l'autoroute, etc., un peu protégée du monde extérieur bien qu'à vingt kilomètres à peine de Paris, et qui fonctionne énormément sur elle-même. On a une politique et une offre culturelle assez inouïe pour une ville de cette taille-là, avec une médiathèque quasi neuve, une salle de spectacles de 350 places, un cinéma numérique cette année, et une "École Paul Klee", fleuron de la culture de la ville. Au niveau de l'"École Paul Klee", on touche environ 1 200 élèves, donc ça fait quand même un ratio intéressant par rapport au taux de population [un habitant sur six] ; au niveau de la ville, c'est un lieu qui est vraiment clairement identifié : il se passe toujours quelque chose à l'"École Paul Klee", dans une famille, il y a souvent les enfants, les parents, les voisins, les cousins, enfin c'est vraiment un lieu à la fois familial, et un repère dans la ville pour l'essentiel des habitants. On propose, en termes d'enseignement, à la fois de la musique, des arts plastiques, du théâtre et de la danse, avec sur chacune de ces disciplines, une ouverture sur les esthétiques les plus larges possible – la plus large possible. Au niveau de la musique, puisque c'est un peu le socle ici – avant d'être une "École Paul Klee", ça a été une école de musique, donc une grosse dominante sur les arts musicaux –, on a un corps classique... un petit peu traditionnel, avec les enseignements de la harpe, de la guitare classique, du piano, etc., et puis on a une département Musiques actuelles qui existe depuis 2008, qui là, s'est ouvert d'une manière assez intense, aux esthétismes les plus actuels, mêlant le DJing, la MAO, aux ateliers rock, aux ateliers hard-rock... on a une offre très très très large, et ces musiques actuelles qui passent dans le bâtiment des communs [...], accueillent aussi les classes à horaires aménagées musique, que nous partageons avec le collège [...], ces classes [CHAM], elles datent de 2009, elles se sont ouvertes de manière graduée [...] : cette année, on a [une classe par niveau].

Moi : Quel est le projet pour chacune de ces classes ? Il y a une orientation spécifique ?

Juliette : Pour l'instant, on n'a pas de projet rédigé. On était, pour la création de ces classes, sur une ouverture aux arts assez globale, puisqu'elle ne concerne pas que la musique, ils ont des cours de théâtre, ils ont des cours de danse, donc 6ème/5ème, ils ont de la danse, en alternance hip-hop et danse contemporaine ; au niveau de la 4ème, en enseignement d'ouverture toujours, ils ont du théâtre, et au niveau de la 3ème, ils ont un cours de pratique vidéo assistée par ordinateur, pour faire le lien avec la MAO ; et au niveau du socle commun pour toutes ces classes, ils ont une heure et demi de pratique collective instrumentale, et une heure et demi de [MAO]. Voilà : en termes d'utilisation des nouvelles technologies, les CHAM sont un peu notre fleuron, parce que… de toute façon, l'intitulé de la CHAM, c'est « pratiques collectives et nouvelles technologies ». C'est une CHAM un peu exceptionnelle en France ; je crois d'ailleurs que c'est la seule, et on n'a pas de programme stricto sensu comme dans d'autres conservatoires […]. De toute façon, c'est pas dans la philosophie du lieu : ici, on n'a pas de projet d'établissement – formulé, en tout cas – et on est vraiment dans la recherche et dans l'innovation pédagogique ; c'est pour ça que pour l'instant, rien n'a été couché sur le papier… enfin aucun cadre… on a quand même un cadre informel, mais on n'a aucun cadre qui viendrait d'un en haut et qui nous mettrait dans un moule, etc. On se refuse à parler de « conservatoire »… on est vraiment là, dans une recherche ludique, et d'ouverture culturelle pour les plus jeunes, et puis même pour les adultes ; c'est pour ça, quand vous parlez de « projet de CHAM », s'il y a un projet de CHAM, c'est celui-ci : permettre aux enfants d'avoir une scolarité aménagée pour pouvoir s'ouvrir à d'autres choses, et éventuellement poursuivre par la suite. On n'est pas dans une pré-professionnalisation, on n'est pas du tout là-dedans… Après, s'ils veulent profiter de ce champ-là pour se trouver une orientation, très bien, vraiment, et on les encouragera à ce moment-là, mais on n'est pas dans la recherche de quoi que ce soit, dans un diplôme…

Les partenariats au service de la démocratisation culturelle

Moi : Comment est-ce que ça s'est mis en place, les classes CHAM ? Est-ce que c'était une demande du collège, ou est-ce que c'était un projet que vous avez porté plutôt ici ?

Juliette : J'ai pas vraiment d'historique, mais à mon sens, c'est venu naturellement par l'École [Paul Klee], à la suite du montage du secteur des musiques actuelles. En fait, à l'époque, il y a eu un constat qui était qu'au niveau de l'"École Paul Klee", on brassait un public qui de toute façon, était plus ou moins dans une démarche culturelle ; à la maison, les parents étaient musiciens, ou l'avaient été, ou étaient aficionados des arts, et du coup inscrivaient leurs enfants dans une pratique comme la leur, mais il y avait toute une frange de la population, et peut-être par voie de fait [sic], les moins favorisés, qui n'étaient pas sensibilisés, et qui, donc, ne fréquentaient pas l'établissement. Donc le lien a été fait avec les musiques actuelles, qui se sont avérées être un super support pour aller à la rencontre de ces publics-là, et notamment les publics jeunes. Il y a eu

tout un travail de sensibilisation de la jeunesse ; maintenant, on a un travail aussi avec le service Jeunesse pour créer des ponts, parce qu'on a vu que malgré la réalisation, le développement de ce secteurs des musiques actuelles, on n'a pas forcément touché ces jeunes qu'on ambitionnait de toucher. Voilà pourquoi le secteur des musiques actuelles s'est créé, et par voie de conséquence, il y eu un lien, je pense quasi évident, qui a été fait avec le collège... C'était aussi pour ouvrir l'utilisation des studios communs d'une manière la plus large possible ; effectivement, il y avait des cours guitare électrique, batterie, qui avaient lieu là-bas, des ateliers rock [...] et puis naturellement, ces lieux-là, ils fonctionnent que le soir après les activités scolaires ou le travail des parents, et donc on s'est dit : en journée, il pourrait s'y passer des choses, et je pense que mon prédécesseur s'est emparé du dispositif CHAM, qui a trouvé un bel écho, je pense, au collège, et les choses se sont faites sur la volonté des deux, sachant que le poids humain, financier et matériel est exclusivement porté par l'École. La CHAM est gratuite pour les [habitants], intégralement, et payante pour les extérieurs. [...] La spécificité aussi de notre classe CHAM, c'est qu'elle accessible aussi à des élèves complètement débutants [en 6ème, un quart environ de grands débutants] ; dans ce cas-là, [...] à leur inscription en CHAM s'adjoint une inscription à l'"École Paul Klee", où ils rentrent dans un cursus formation instrumentale et formation musicale. [...] En fin d'année, le spectacle des 3ème, qui est un peu notre événement, puisqu'on navigue un peu à vue : pas de programme, ou alors le programme qu'on s'est donné avec l'équipe pédagogique, c'est de se dire : leur finalité de cette année, c'est leur moment sur scène, puisqu'on est dans la recherche du plaisir, voyons ce qu'ils ont réussi à tirer de bénéfique de ces quatre ans – pour eux, trois ans [puisque les 3ème de cette année n'ont intégré le dispositif qu'en 5ème] — d'enseignement, donc on les invite à vraiment produire quelque chose de leur fait, de leur envie, en mêlant danse, théâtre, musique, vidéo assistée par ordinateur maintenant... On va voir ce que ça va donner : c'est un peu la surprise du chef cette année...

J'en ai pas parlé parce que ça relève plus du collège, mais ils ont une heure de pratique vocale ; pour certaines classes, elle se fait ici pour des raisons pratiques ; pour d'autres [...] elle se fait directement au collège ; donc c'est l'enseignant d'éducation musicale du collège qui procède à cette heure-là.

Moi : Il y en a un seul ?

Juliette : Il y a en une seule, qui porte aussi le projet des chorales de l'Essonne [...] : au niveau du département, il y a une dizaine ou une quinzaine d'établissements qui sont partenaires, et [...] chaque année, elle fait travailler différentes de ces différents collèges pour une restitution à l'Opéra de Massy, sur un thème, avec un metteur en scène extérieur qui est invité. [...] Cette année, c'est *Un Américain à Paris* [...].

Insistant sur l'étroitesse du partenariat qui lie l'"École Paul Klee" au collège, Juliette mentionne sa présence, ainsi que celle des enseignants impliqués, au conseil de classe

des CHAM.
Moi : Est-ce que [le fait d'avoir suivi le parcours CHAM] est utilisé dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts – qui est toujours en cours de mise en place ?

Juliette : Pour l'instant, moi, je n'ai rencontré personne… je suis d'ailleurs ravie d'apprendre qu'ils mettent en place de l'histoire de l'art, parce que j'ai moi-même fait des études d'histoire de l'art, et j'ai été surprise qu'on ne soit pas mieux formé…

Moi : Alors, c'est « histoire des arts »…

Juliette : Et c'est sur une heure : arts plastiques, musique, ou c'est en plus ?

Moi : Non, il n'y a pas d'horaire dédié, c'est aux enseignants bénévoles de

Juliette : … distiller…

Moi : Voilà, distiller, et de faire passer un oral sur dossier, à partir de la préparation d'un dossier…

Juliette : D'accord… […] Et c'est valorisé au brevet ?

Moi : Oui oui, c'est une note du brevet.

Juliette : En fait, ça fonctionne comme l'option « arts » du lycée ?

Moi : Oui, sauf que là, ça a davantage vocation à être inscrit dans une approche globale des arts… Ça « a vocation à »…

Juliette : Oui, après, ce qui est fait sur le terrain… Donc nous, travail étroit avec le collège, qui va peut-être s'élargir au niveau du lycée : on va voir comment… quelle suite on peut donner à la CHAM, pour ces élèves-là qui ont envie de percer – enfin de prolonger – dans ce secteur-là, donc peut-être qu'il va y avoir une passerelle avec le lycée d'Orsay… […]

Moi : Quelles sont les pistes ? Une classe TMD ?

Juliette : Pour l'instant, j'en ai aucune idée ; c'est vraiment très… balbutiant ; c'est des choses qui se négocient aussi d'un point de vue politique, parce qu'il y a la mise en place de tout ce qui est comité intercommunal… C'est des rencontres de ville à ville… Pour l'instant, je pense que c'en est surtout au stade politique. Ensuite, au niveau de l'Éducation Nationale, le principal du collège m'a donné quelques bribes d'information, mais absolument rien de concret, donc on va réfléchir ensemble dans le courant de l'année pour la suite de ces élèves.

Au niveau de l'Éducation Nationale, on a un partenariat de fait avec l'intervention des dumistes ; donc on a trois dumistes à l'"École Paul Klee" qui interviennent sur l'ensemble des écoles publiques élémentaires et maternelles, donc on est très fiers de dire qu'[ici], tous les élèves du public bénéficient d'un enseignement artistique, grâce aux

dumistes… donc ils sont sensibilisés dès le plus jeune âge […]. On a aussi des projets qui se font dans les écoles, mais ça, ce sont des choses… pas confidentielles, mais plus ponctuelles, on va dire. […] Des projets de création, qui partent d'une constatation relativement triviale, de profs qui sont payés 16 ou 20 heures, et qui pour des raisons X ou Y, n'ont pas suffisamment d'élèves pour remplir ces heures-là, donc on dégage le volume horaire restant pour monter des projets, des projets à destination du plus grand nombre : cette année par exemple, on a un projet autour de la harpe, qui se fait aussi dans une école primaire…
Globalement… moi, depuis mon arrivée, j'essaie d'impulser une ouverture et un rayonnement de l'École qui soit vraiment hors les murs, et hors public – enfin, en direction des publics non captifs qu'on a – donc on a multiplié ces interventions au niveau des scolaires, au niveau du service Jeunesse, on essaie de le mettre en place au niveau des seniors, et vraiment de toucher un bassin de population le plus large possible, et de multiplier notre offre : tout ce qui est esthétiques actuelles ou contemporaines nous y aide très fortement. On a essayé de mettre en place des ateliers découverte au collège DJing-trombone, donc un mariage un peu inattendu : voilà, ils ont fait un petit happening un après-midi dans le hall pour toucher les enfants, pour qu'ils viennent s'intéresser à la proposition, et puis après, qu'on arrive à tirer les fils pour les amener à l'"École Paul Klee", se renseigner sur ce qui s'y passe… dédramatiser aussi le lieu, parce que je pense qu'on est un peu victimes de notre image, en termes de château [2], qui est quand même imposant ; je pense qu'il y a autant d'obstacles pour une famille, quelqu'un qui n'a pas grandi forcément au contact de la culture… Voilà : on travaille sur ce dossier-là, actuellement.

Moi : Le profil sociologique de la population, c'est… ?

Juliette : Elle est assez diverse, mais c'est vrai qu'on a une majorité de familles cadres sup, avec des enfants d'un niveau scolaire satisfaisant… Après, il y a toujours des cas particuliers, et on invite vraiment à ce que ce soit le plus large possible… c'est proportionnel aussi à la typologie de la ville : [ici], on a quand même une population favorisée, on n'a pas tout ce qui est ZUP, ZEP, etc… […] C'est aussi normal qu'on n'ait pas de réels publics en difficulté ; pour autant, y a quand même des gens qui sont pas forcément dans ce truc-là, et qu'on essaie quand même d'attirer et d'ouvrir, puisque l'ambition de l'École, c'est une ambition de démocratisation culturelle clairement affirmée ; on n'a pas de numerus clausus au niveau des inscriptions, normalement chaque [habitant] qui a envie de se former à la musique, aux arts plastiques, etc., peut s'inscrire ; d'autant plus qu'on a une tarification attractive puisqu'elle s'établit sur le taux de participation des familles, donc en fonction des revenus, du taux d'imposition, etc., est dégagé un coefficient […] qui nous donne un tarif […], d'autant plus […] qu'il y en pour tous les goûts. Sachant que tout ça fonctionne aussi joyeusement ensemble, parce qu'[ici], on

2. L'École Paul Klee est installée dans un château du XVIIe siècle, ses communs et quelques bâtiments récents qui se trouvent également dans le parc.

n'aime pas trop l'esprit clientéliste, du coup, quand les [habitants] viennent s'inscrire à l'"École Paul Klee", on les inscrit tout de suite dans une démarche d'ouverture transdisciplinaire, d'ouverture aux cours, c'est-à-dire qu'on sait très bien que quand on s'inscrit [ici], on vient pas juste le mercredi de 15h30 à 16h30 pour prendre son cours, on vient pour une philosophie, pour des rencontres et pour des temps forts dans l'année, qui sont la fête de l'École qui dure trois jours, et qui est un temps foisonnant où les disciplines se mélangent, où les enfants se rencontrent, il y a des propositions diverses et variées [...] ; on essaie de forcer les gens à pousser la porte du cours d'à côté pour voir ce qui s'y passe ; les professeurs sont dans cette logique de travail-là [...].
On n'est pas sur un procès d'évaluation, ici : il n'y a pas de temps d'évaluation, il y a pas d'examen de fin d'année – y a les passages de cycles, formation musicale et instrumentaux mais ils sont sur l'envie de l'élève avant tout : est-ce que l'élève s'en sent l'envie, la capacité, est-ce qu'il est prêt, etc., sur le professeur, qui juge ou non de l'opportunité de faire passer un cycle, et puis ça se fait de manière tout à fait détendue [...]. Les temps forts qui permettent à l'élève de s'autoévaluer, et à ses proches de voir la progression, ce sont les auditions de fin de trimestre, et les auditions de veille de vacances ; là aussi, c'est un temps très important [...]. Cette année en plus, on essaie d'impulser aux auditions un caractère formateur au sens où c'est pas juste un rendu public : c'est l'occasion de travailler autre chose, et cette année, les élèves sont convoqués aux auditions une demi-heure avant, et ils bénéficient d'un coaching un peu théâtral : comment on se tient en scène, comment on entre en scène, comment on se tient... [...] ; ils ont aussi une approche aux arts de la scène [...], c'est-à-dire l'élève-artiste [...].
C'est des choses auxquelles on réfléchit actuellement, même au niveau de la formation musicale : j'enjoins mes professeurs à s'ouvrir et à travailler ensemble ; c'est-à-dire quand on travaille sur une partition baroque, on parle aussi des artistes baroques, au niveau arts plastiques, au niveau historique : qu'est-ce que ça sous-entend... essayer de recontextualiser tout ça, pour prendre un peu re recul, pour s'enrichir aussi intellectuellement, et puis c'est aussi des prétextes à aller voir ce qui se passe en arts plastiques, ou au théâtre... [...] J'en parle d'autant plus facilement que je viens d'arriver, donc, d'un œil extérieur, avoir vécu ces auditions et à plus forte raison, la fête de l'"École Paul Klee", c'est vraiment des moments qui sont un peu déroutants, qu'on s'attend pas à trouver dans une "École Paul Klee", parce que c'est... un foisonnement, c'est un pur plaisir [...].

À propos des cycles dispensés à l'"École Paul Klee", Juliette explique que le troisième cycle n'a pas lieu d'être, outre le fait qu'un CRC ne le fait pas habituellement et que le public n'est pas en âge de recevoir un enseignement pré-professionnalisant, par volonté politique :
Question de volonté aussi, puisque comme on s'inscrit pas dans une démarche classique – oui, c'est ça : classique –, voilà : on n'a pas la nécessité, ou la pertinence de... parce qu'on est vraiment dans la recherche du ludique, du plaisir, donc on considère

qu'une fois qu'ils ont acquis les bases qui leur permettent de satisfaire leur propre plaisir, il est peut-être pas forcément utile d'aller chercher plus loin… on a quand même des élèves qui poursuivent, soit ailleurs, même ici, qui sont en autonomie en musique, et même pour certains, qui donnent des cours. On aime bien ça [ici], que les anciens, grands élèves, ils vont souvent se former ailleurs […], qui continuent à se former ici et qui deviennent eux-mêmes professeurs.

Hétérogénéité des approches pédagogiques en FM

Aussi, au niveau des cycles… c'est un peu spécial [ici] – quoique je me pose la question de savoir si c'est pas partout pareil – on a quatre professeurs de FM, et on a deux pédagogies différentes, au moins deux, si ce n'est pas quatre – parce que je pense qu'à chaque professeur sa pédagogie –, on a deux pédagogies clairement identifiées – enfin qu'on essaye de clairement identifier, ce qui n'est pas forcément évident, parce que mettre tout le monde autour de la table, c'est pas toujours quelque chose de facile, d'autant plus que ce sont des gens qui sont ici depuis une vingtaine voire une trentaine d'années, donc qui font acte d'une expérience de terrain très forte, et qui sont partis dans des extrêmes de recherche et de pédagogie qu'il est difficile maintenant de raccrocher ensemble. Donc on a une pédagogie plus orientée sur la création, où les élèves travaillent la formation musicale avec le support instrumental, avec l'expérimentation corporelle… sans respect stricto sensu des programmes. C'est vraiment du pas à pas – toutes les notions sont bien évidemment abordées, mais avec un support différent ; l'écrit arrive bien plus tard dans la formation… Et à côté de ça, on a un cursus… plus traditionnel, au risque de faire dresser les cheveux sur la tête de quelques-unes, mais voilà : c'est des objectifs clairement identifiés chaque année, des passages de cycles réglés, des évaluations en cours d'année pour savoir où en est l'enfant de ses acquisitions… Ça se fait aussi de manière complètement ludique : la voix ; pour certaines, elles utilisent aussi le support instrumental… mais on va dire que c'est plus classique !

Moi : Avec un périmètre solfégique, j'imagine assez défini : formation de l'oreille, lecture de notes…

Juliette : C'est ça ; j'aurais peut-être dû préciser ça en préambule : moi, je suis pas du tout musicienne, je suis pas du tout issue des enseignements artistiques spécialisés, donc c'est des choses que je découvre ici ; j'ai parlé de lecture de notes, on a débarqué ici dans mon bureau en disant : « on fait beaucoup plus que ça ! » Donc… je pense que c'est comme partout : c'est un sujet complexe, parce que hyper intéressant ; c'est le terreau, je pense fondateur d'une école ; c'est quelque chose qui doit rentrer en résonance avec les professeurs d'instruments, avec les professeurs d'arts plastiques. Aujourd'hui, [ici], c'est encore quelque chose qui fait… qui peut faire litige, qui a du mal à s'ouvrir, et je le regrette, et on travaille – quand je dis « on », c'est la direction des affaires culturelles, le politique aussi, puisqu'on a la chance d'avoir un maire qui a été partie prenante au

montage de cette école [...], qui a été directeur des affaires culturelles et qui connaît extrêmement bien son sujet, et qui apporte un éclaircissement pour une jeune directrice, qui est vraiment pas négligeable, et sur cette question-là, qui est ressource et que je vais solliciter puisque moi, je trouve ça vraiment dommageable pour les enfants que ces deux pédagogies ne puissent pas se retrouver sur un terrain commun, aussi infime soit-il : sur les évaluations, sur les acquisitions fin d'année, fin de cycle, pour qu'un élève puisse passer d'un professeur à l'autre... parce que soyons clairs : quand un parent inscrit son enfant en formation musicale, il l'inscrit avant tout pour un horaire, plus que pour une pédagogie. Nous, on essaye d'être lisible sur cette dualité : cette année, pour la première fois, j'ai essayé de lancer un courrier aux parents en leur expliquant que plusieurs créneaux horaires leur étaient offerts, mais aussi plusieurs pédagogies, et qu'il leur appartenait à eux d'être vigilants sur les besoins de leurs enfants, sur leurs attentes aussi puisque les parents projettent aussi beaucoup sur les enfants... Voilà : est-ce qu'un enfant est plus dans la conceptualisation ou est-ce qu'il est plus dans l'expérimentation physique de la chose, et auquel cas, il y a peut-être un professeur qui va plus lui correspondre que l'autre... Ça s'est fait pour la première fois, et ça s'est pas fait sans douleur...

Moi : Vous avez mis un nom sur ces pédagogies ?

Juliette [*pensant que je parlais du nom des enseignants*] : Non ; c'est difficile, et puis c'est litigieux ! Parce que pour certains, qui sortent d'une formation traditionnelle, qui ont le diplôme de formation musicale, ce que fait le voisin, qui est un professeur instrumental et qui a nourri sa pratique de la FM et qui a monté son cursus, qui a réfléchi à sa formation... le collègue qui est labellisé, il voit pas ça de la manière la plus professionnelle qui soit, et donc voudrait une autre appellation... Tout ça, c'est à prendre avec des pincettes... Vraiment, j'aimerais qu'on travaille sur la mise en commun de ces deux socles ; d'autant plus qu'[ici], encore une fois, les professeurs ont la chance de pouvoir aller aussi loin qu'ils veulent dans la recherche et dans l'innovation pédagogique ; comme on n'est pas dans le respect des textes, comme on n'est pas dans le respect des programmes, ils font un peu ce qu'ils veulent du moment que c'est au service de la formation des enfants. Mais bon, ça a l'effet pervers que ça a, notamment en formation musicale, où on a vraiment des choses très très à l'extrême... Moi, je trouve que c'est préjudiciable pour les enfants, parce que si un enfant s'inscrit dans une démarche lambda en premier cycle, il va avoir énormément de difficultés à passer à l'autre en deuxième cycle [...].

Alors les nouvelles technologies nous aident à faire un pont là-dessus, notamment pour les élèves qui sont en décrochage, à qui l'une ou l'autre des méthodes n'a pas répondu, donc on les a inscrits... enfin on monte un cursus de formation musicale par la MAO, qui pour l'instant n'est ouvert qu'aux élèves de deuxième cycle, en difficulté. Plutôt que de leur faire arrêter purement et simplement la formation musicale, on leur a pro-

posé cette offre [FMAO], qui est une réponse plus que satisfaisante, puisqu'ils ont tous continué.

Moi : C'est depuis cette année ?

Juliette : Ça a commencé l'année dernière. Normalement, ça devait être sur un an, une espèce de salle d'attente en attendant d'être « reclassé » entre guillemets, selon l'une ou l'autre pédagogie ; et puis, au final, les professeurs ont jugé utile de prolonger au moins une année, pour vraiment appuyer certaines acquisitions, et puis j'avoue que pour l'instant, on n'a pas eu le temps de faire un retour sur cette proposition d'un point de vue pédagogique ; parce que moi, ce qui me fait peur, c'est que les élèves aidés du support ludique, informatique, ils arrivent à... rendre concrètes certaines notions qui leur paraissaient difficiles comme ça, et je me dis que si on les remet dans un cursus traditionnel, que ce soit l'un ou l'autre, ils vont décrocher de la même manière. Donc il s'agit pas de créer un troisième cursus, parce que ce serait encore complexe, mais là aussi, de trouver des raccrochements, des points d'attache, qui permettent aux enfants... Quitte à faire un cursus unique – et moi, je pense que ce serait génial – d'avoir en partie un corps traditionnel [...] à laquelle vient se superposer une partie plus créative, plus instantive [sic], plus libre, et puis enfin, un support informatique parce que maintenant, créer de la musique et travailler la musique, ça se fait aussi par ce biais-là, et et surtout par ce biais-là ; donc qu'ils aient cette compétence-là.

Moi : En somme, vous voudriez passer de ce qui est pour le moment plutôt un atelier de remédiation à une pratique complémentaire et même intégrée...

Juliette : Ce serait bien ; mais le chemin, il est plus que long... ça, c'est une confidence que je vous fais, et [à laquelle] on n'a pas encore du tout réfléchi au niveau de l'établissement [...].

Concernant les échanges entre professionnels autour de la MAO dans la FM, Juliette remarque que les discussions ont souvent sous l'angle de l'intégration des pratiques de création en musiques actuelles, plutôt qu'en termes strictement pédagogiques.
À l'"École Paul Klee", elle tente d'insuffler de nouveau une réflexion collective sur la pédagogie, et espère y parvenir par le biais des technologies.

Des "chiens de faïence" au "joyeux mélange" : systématiser la concertation entre les deux bâtiments

Remettre aussi l'établissement dans une logique de réflexion pédagogique, parce que comme je vous l'ai dit, les professeurs sont vraiment encouragés à cela ; ça a été beaucoup beaucoup le cas au départ de l'École, pendant quinze-vingt ans, ça a beaucoup cogité pour en arriver à tout ça, et puis ça s'est un peu essoufflé, parce que... manque de temps, parce qu'on est passé de vingt professeurs à cinquante-six, que les gens se croisent... [...] Réinitier des réflexions, des temps de concertation, qui se font, mais

qui se font dans l'espace de la salle des profs ou des couloirs, de manière informelle, et dont le collectif – à mon sens – ne tire pas forcément tout le bénéfice… Je pense qu'il y a des interrogations inter-personnes, qui mériteraient d'être soulevées au niveau de l'établissement, sur la formation musicale, les liens qui sont faits avec le professeur d'instrument… je pense qu'il y a pas mal de choses à réinterroger, forts des expériences qui sont menées ailleurs aussi… Et ça, ça a été stigmatisé, je pense, par la naissance du département Musiques actuelles — je parle de « département » parce qu'on a un bâtiment : il n'y a pas de département identifié, il n'y a pas de cloisonnement, mais dans les têtes, c'est un peu ça… et quand les musiques actuelles sont nées, on a eu, je pense, un frein des classiques, qui ont pas forcément été accompagnés là-dedans ; on leur a pas expliqué quel était l'objectif, on leur a pas expliqué quel était l'intérêt, quelles pouvaient être les passerelles à créer entre les deux… Donc il y a eu, je pense, deux années de flottement, à se regarder un peu en chiens de faïence et à se demander comment l'autre allait réagir ; et puis ça va beaucoup mieux : il y a des ponts qui se sont créés, les professeurs rentrent en connexion sans aucun problème, et arrivent maintenant à échanger, et d'un point de vue pédagogique, à échanger positivement, c'est-à-dire qu'ils échangent même des élèves : on a des élèves qui viennent du classique, qui ont fait par exemple six ans de guitare classique, qui vont aller essayer l'électrique, ils expérimentent un ou deux ans et puis finalement reviennent ; ou des élèves qui sont allés directement s'inscrire en musiques actuelles, qui travaillent deux-trois ans de manière tout à fait satisfaisante, et qui se rendent compte finalement qu'ils ont peut-être des lacunes en formation musicale et instrumentale, et qui vont venir aussi faire complément avec la guitare classique… Et tout ça, pour l'instant, on n'a pas encore de visibilité, parce que c'est encore relativement récents, ces phénomènes… Moi aussi, ça m'intéresserait de mettre les professeurs autour d'une table et de savoir comment ça se vit au quotidien, quelle est la part des élèves qui font ce chemin-là… Je pense que pour un établissement, c'est intéressant […].

Moi : En termes de FM, vous avez un cursus différent en musiques actuelles ?

Juliette : Non. Les musiques actuelles, à l'heure actuelle, ne sont accessibles qu'à partir du deuxième cycle. On n'est pas dans l'obligation de suivre la formation musicale quand on commence ; après, ça dépend des professeurs : il y en certains qui laissent un ou deux ans comme ça, qui travaillent sur tablatures à l'oreille ; plus tard, quand les élèves sont plus avancés, ils raccrochent avec le bâtiment classique et la formation musicale ; mais c'est pas un pré-requis. Alors qu'un élève qui va s'inscrire directement ici [dans la bâtiment des pratiques « classiques »], il va forcément coupler avec de la formation musicale. Il y a aussi la possibilité qu'on passe du premier cycle au deuxième cycle ; on a certains enfants qui arrivent à saturation de la formation musicale, donc on tolère le décrochement s'ils sont inscrits en ensemble. Ça, ce sont des règles informelles qui ont été établis par les prédécesseurs, dont j'aimerais interroger la pertinence ; ne serait-ce que par curiosité, puisque je suis pas du tout du milieu artistique ; quels sont les tenants et aboutissants de ces solutions-là, au niveau de l'enfant, est-ce que ça change quoi que

ce soit d'arrêter à la fin du premier cycle – enfin, j'imagine bien que oui, mais dans quelle mesure, etc. –, voilà : je pense qu'on va avoir un temps… […] pour réinterroger ici […]. Je pense que ça aussi, va participer de la réactivation du vivier pédagogique, parce que pour l'heure, les profs travaillent énormément, réfléchissent beaucoup, mais seuls […].

Moi : Donc vous envisagez de mettre en place un conseil [pédagogique] pour ça ?

Juliette : Je sais pas quelle forme ça prendra… Je pense que ça en reviendra à ça […]. Comme dans tout établissement, on a des personnes ressources, on a des personnes leader, qui sont un peu le conseil pédagogique informel pour l'instant, mais je sais pas s'il est bon de le matérialiser encore, j'ai pas assez de recul. […] Moi, j'aimerais que ce soit quand même quelque chose qui reste ouvert à tous, où chacun peut aller selon ses disponibilités horaires, à un conseil – enfin conseil… une réunion – qui produise matériellement des choses qui peuvent être rendues disponibles à l'ensemble du corps professoral… […]. Comme je vous dis, l'"École Paul Klee", c'est aussi des identités fortes qui sont là depuis longtemps, donc qui ont vu des directeurs, des courants pédagogiques passer, qui sont, pour certains, très tranchés dans leur pédagogie – ouverts, mais qui sont arrivés à un point – du coup, il s'agit de faire entrer tout le monde en communication, et peut-être mettre sur le métier des choses qui sont pas forcément évidentes, notamment la question de la formation musicale. Donc est-ce qu'un conseil pédagogique peut porter cette question-là, je pense, oui… […]

Avant de visiter les locaux, et notamment les studios de musiques actuelles, Juliette me présente la politique d'accompagnement des groupes amateurs, notamment adolescents : coaching, travail sur l'identité numérique, préparation à la scène pour le festival de rock, découverte du champ professionnel de l'« ingénierie musicale ».

Pour l'instant, tout ça est informel – je pense qu'on gagnerait aussi à matérialiser et à avoir un centre ressource avec des documents qui leur permettent d'envisager l'avenir… tout ça, c'est du chantier sur deux-trois ans, mais c'est des idées comme ça qui ont germé et qui germent grâce à l'existence du cursus [musiques actuelles]. Quand je parlais tout à l'heure des ponts possibles entre les deux bâtiments, et les deux pédagogies, le cursus a beaucoup aidé là-dedans, c'est-à-dire que par exemple, pour évaluer les progrès de ces jeunes élèves, les professeurs ont rédigé une grille diagnostique, qui permet de suivre la motivation dans les cours, et puis les rendus sur les temps des spectacles ; donc ils sont évalués d'un point de vue créatif, artistique, de prestance scénique, au niveau instrumental et technique. Cette grille diagnostique est tombée dans les mains d'un professeur qui appartient plutôt à ce bâtiment, mais qui donne cours en CHAM… donc vous voyez : tout ça, c'est un joyeux mélange, et il y a pas d'encartement – malgré quand même les grandes lignes – donc […] ce professeur a trouvé ce dispositif hyper intéressant, et a dit : « Mais pourquoi on travaille pas comme ça dans le classique ? » Et du coup, on le met en place – ça y est, ça va se faire la semaine prochaine – sur les

auditions [. . .] plus classiques. [. . .] C'est des premiers éléments de collaboration sur lesquels, je pense, vont naître pas mal d'échanges [. . .].

Pendant la visite des locaux (non enregistrée), j'interroge Juliette sur l'éventualité d'un transfert vers une intercommunalité : sur le plan culturel, et tout particulièrement concernant l'"École Paul Klee", il ne semble absolument pas en être question. Comme elle me l'a expliqué précédemment, l'École est le « joujou » du maire : il l'a fondée, a suivi de très près son développement ; il continue à s'y intéresser très activement et accepterait difficilement d'en perdre le contrôle.

Entretien : Luc

19 janvier 2012

L'entretien a lieu dans le bureau de Luc, à l'École, le 19 janvier 2012.

De la guitare à la MAO, en passant par les musiques non écrites

Moi : Est-ce que vous voulez bien, pour commencer, me [présenter] votre parcours personnel, et la façon dont vous êtes arrivé ici, quel était le lien entre votre pratique pédagogique et le projet de l'École ?

Luc : Oui, mon parcours personnel, c'est le fait d'être musicien professionnel depuis presque quarante ans, issu à la fois du classique – puisque j'ai fait des études classiques de guitare : conservatoire, École Normale, etc. – mais en même temps, j'avais commencé la guitare, qui est un instrument qui permet, plus facilement que le hautbois par exemple, de faire pas mal de sortes de musiques ; j'ai toujours été très intéressé par tout ce qui est musiques non écrites, et improvisées. Donc un parcours assez divers, j'ai pas poursuivi dans le classique, à part un petit peu d'enseignement en conservatoire ; j'ai arrêté assez rapidement ; et j'ai fait ma carrière dans les musiques actuelles, variétés, jazz, beaucoup de musique brésilienne, et en 1985, je tombe sur un Atari chez un copain, là c'est… le grand flash : ça m'a plu tout de suite : l'utilisation, tout ce qu'on pouvait en faire, à la fois d'un point de vue créatif, ou d'un point de vue pratique, prise de son, disque à la maison, etc. L'École, elle, est née en 1995 ; elle a été fondée par un ami, qui m'a appelé pour en faire partie ; pendant un an, j'ai été que prof ; le directeur pédagogique d'avant qui s'appelle Roman, un guitariste manouche maintenant assez connu m'a choisi quand il est parti – enfin m'a proposé de prendre la suite. Là, l'École était très très guitare quand je suis arrivé – elle l'est toujours d'ailleurs – mais bon, on a ouvert. Une section MAO était là depuis le début ; évidemment, j'ai contribué au fait qu'elle prenne une expansion. On a eu un partenariat avec Steinberg assez rapidement, et quand le directeur du département – si je puis dire – de MAO est arrivé il y a cinq-six ans, et qui était plus en rapport avec Apple, moi étant également un « Apple addict » depuis longtemps, on s'est tourné vers Apple, il a passé la certification, la vraie, la très costaud…

Moi : Oui, je ne connais pas bien les niveaux de certification…

Luc : Il y a un niveau de certification qui est un premier niveau qu'on fait passer ici, un niveau d'utilisateur de Logic en français […] qu'on peut obtenir en un an assez intensif. Après, il y a le niveau certificateur, si je puis dire. Là, il faut aller le passer à Londres, tout est en anglais, et c'est une connaissance du logiciel…

Moi : Donc c'est une certification de formateur ?

Luc : Tout à fait. Donc on est certifié Apple parce qu'on a un enseignant qui a passé cette certification-là. [. . .] Il est complètement indépendant, si je puis dire, et libre de ses mouvements : je n'ai pas trop suivi les derniers rebondissements de Logic par exemple. [. . .]

Mon rôle ici, c'est donc la direction pédagogique, et je suis là deux jours par semaine, ce qui me permet de continuer à avoir des activités musicales par ailleurs.

Moi : Vous disiez que vous aviez enseigné en conservatoire, c'était où ?

Luc : C'était à Romainville, qui était une école nationale de musique, qu'on appelle maintenant. . .

Moi : CRD

Luc : Voilà ; c'était dans les années. . . Il n'y a pas si longtemps : c'est parce que j'avais repris l'enseignement. . . Au départ, au tout début, il y a trente ans, j'étais à Chaville. J'avais suivi mon professeur, Roland Diaz, qui m'avait fait nommer là-bas ; et dans les années 90, j'ai passé quatre ans à Romainville, en guitare. . .

Moi : Par rapport au projet de l'École, est-ce que les technologies en général font partie du cœur du projet ?

Luc : Bien sûr, dès le début, parce que « École de musiques actuelles », on ne peut pas se passer de la technologie, même si. . . Nous ici, c'est vraiment « musiques actuelles » au sens large, c'est-à-dire que moi, quand je suis arrivé, j'ai dit : « Guitare, très bien, y en a partout, c'est super. . . mais déjà, il en manque, y avait pas de flamenco – pour moi, le flamenco, c'est une musique actuelle ; enfin toutes les musiques sont actuelles, à partir du moment où elles sont vivantes. . . jazz manouche, etc. Maintenant, il y a toujours eu beaucoup de métal, de hard rock. . . Déjà : utilisation de la technologie à cause des pédales et autres. . . Bon, c'est pas obligatoirement numérique ; et aussi le fait qu'il y a beaucoup de jeunes élèves qui font leurs propres créations : c'est caractéristique de. . . Des reprises, oui, mais c'est 50 % de leur travail. Donc après, on appelle ça « composition ». . . . Comme je dis souvent, Bach était compositeur, Pascal Obispo aussi : cherchez l'erreur ! Ils me font trois accords, on appelle ça une « composition », bref. . . À partir du moment où on fait de la création, de la composition, etc., il faut bien l'enregistrer, etc. ; donc dès les années. . . en 1995, la technologie numérique, le direct-to-disc commençait à sortir, les logiciels étaient quand même assez perfectionnés ; il était impensable de ne pas avoir une section MAO conséquente. Donc après, c'est dans les années 2000 qu'on a commencé à se dire qu'il faudrait en plus intégrer dans les cursus une aide pédagogique ; au début, j'avais pensé aux logiciels existants genre Crescendo, etc. : je les ai contactés ; bon déjà, les conditions qu'ils nous faisaient, c'était pas. . . et puis c'est fermé. Quand Eric Bœll, qui était lui-même guitariste avant, que je connaissais bien, m'a contacté en me parlant du projet Click n'Play, un projet qui est ouvert dans la mesure où on peut l'adapter complètement au fonctionnement

de chaque école… J'ai d'ailleurs pas compris, parce qu'on est la seule école qui l'a adopté… alors qu'on peut en faire ce qu'on veut ! Là, j'ai marché tout de suite… Mais bon, c'est une utilisation, là vraiment, de type pédagogique, par rapport à tout ce qui est théorique : harmonie, lecture, etc. Ça concerne pas du tout le département MAO par exemple.

Moi : Click n'Play est utilisé ici dans le cadre des enseignements sur site, ou bien comme module d'accompagnement à distance pour les étudiants ?

Luc : C'est les deux… C'est un module d'accompagnement à distance ; ce qui est intéressant, c'est que par rapport à tout ce qui est théorique – il y a beaucoup d'élèves très débutants ici, donc… on peut très bien jouer de la guitare en n'ayant aucune connaissance, lire les notes, etc. – c'est une aide… c'est plus ludique qu'un bouquin ; donc ils ont le cours, ils ont des bouquins, et ils ont ça : c'est complémentaire de toute façon, parce que c'est pas la même approche. 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… Après, le fonctionnement internet, on a mis ça en quatre modules : « théorie-harmonie », « oreille », « rythme » et « lecture de notes », mais bon, on aurait pu faire ça en six modules ou en trois, peu importe […] ; on s'en sert donc comme une aide, en effet, à distance, un complément.

Moi : D'accord. Est-ce que vous avez un autre dispositif pour l'enseignement à distance ? Est-ce qu'il y a des formations qui sont dispensées uniquement à distance ?

Luc : Non, pas du tout… On peut « vendre » notre plateforme – enfin celle d'Éric Bœll qu'on a adaptée —, on vend un code, je crois que c'est trente-cinq ou quarante euros pour une année scolaire, on doit en vendre deux ou trois dans l'année à des gens qui n'ont pas de cours ici, mais c'est pas du tout…

Moi : Mais vous n'envisagez pas de mettre en place certaines formations…

Luc : Non. On en a parlé ; ce serait quand même un peu lourd dans la mesure où… c'est quand même assez restrictif puisqu'on n'est que dans les éléments théoriques. Éric Bœll lui, a mis des vidéos, il utilise CN'P… . Donc on avait parlé de cours à distance comme ça au début, que les profs, un certain nombre de profs pourraient mettre des cours en ligne, de chez eux, etc. C'est lourd, et je peux vous dire que j'y crois moyen. Pour moi, rien ne remplace le contact physique… Des vidéos, on en a partout maintenant, sur Internet, sur Youtube on peut avoir des cours en vidéo, donc… Ç'aurait été lourd à mettre en place, de mon point de vue, donc on l'a pas fait.

Moi : Qu'est-ce que vous pensez de la plateforme mis en place par François Vion au CRR [établissement auquel l'École est associée par un partenariat] ?

Enseignement privé et massification

Luc : Je sais qu'il l'a fait, mais j'ai pas du tout eu le temps de le voir. Disons que lui… ici, on a beaucoup de monde ; on est une école privée : on se doit d'avoir beaucoup de monde pour subsister […]. Lui, il peut se permettre, grâce à l'argent public – et c'est très bien – d'avoir une promotion avec une vingtaine d'élèves maximum, ce qui fait que là, on peut avoir des approches beaucoup plus personnalisées, etc., je dirais que par rapport au projet, qui est de mettre en place un DEM ou CEPI, qu'importe, il y a une plus grande cohérence. Ici, en dehors d'avoir une plateforme où chaque élève peut avoir sa page et faire ses exercices, etc., ce serait tout de suite trop lourd ! On a deux ou trois cents élèves en formation professionnelle, qui ont, pour certains, deux heures par semaine, d'autres cinq ; dès qu'on touche la moindre chose, ça concerne beaucoup de gens… Je trouve que ça peut être en effet très adapté, ce qu'il a fait, à vingt, trente personnes maximum […]. Nous, on est plus dans l'enseignement de masse, si je puis dire !

Moi : Vous avez mentionné Crescendo ; est-ce que d'autres logiciels vous ont intéressé ?

Luc : Oui, je me souviens d'un autre… ça fait un moment que j'ai pas regardé ce qui est sorti […]. Crescendo, c'était pas mal ; évidemment, très adapté au classique et beaucoup moins aux musiques actuelles. Vraiment, ce que j'ai trouvé de bien – et puis je le connaissais – avec Éric, c'est qu'on a pris sa plateforme, et moi à chaque je vous lui envoyais : « Ça, ça m'intéresse pas, par contre, tu vas me rajouter ça, ça, ça », et c'est fait dans la journée ! On l'adapte au fur et à mesure, au fur et à mesure aussi de ce que je vois des retours des élèves ; pour l'instant, ça me suffit comme ça. Petit à petit, on met de plus en plus d'exemples audio, on a mis les reconnaissances de signatures rythmiques, des choses comme ça, mais à titre… quelques secondes, etc., mais on va pas aller beaucoup plus que ça. En tant qu'aide pédagogique aux éléments théoriques, écrits, etc., je considère que c'est suffisant, là. On peut améliorer le fonctionnement interne, mais je pense pas qu'on ira vraiment plus loin, dans un premier temps, tels qu'on est organisés. Après, faire des formations plus… , des stages, etc., on est tellement full, il y a tellement d'élèves de partout, les salles sont prises tout le temps, qu'il y a pas vraiment moyen d'aller beaucoup plus loin !

Moi : Vous avez combien d'élèves actuellement ?

Luc : En fait, il y en a 700 ; parce que bon, le samedi, c'est réservé aux pré-ados, jusqu'à 14, 5-15 ans, donc là, c'est un gros succès : il y en a presque 180 cette année. C'est toujours des cours collectifs, nous, à cinq élèves environ par heure, on a les cours du soir pour les amateurs – enfin loisir, appelons ça comme on veut –, où là, c'est pareil, il y en a 200 et quelques, et en "formation professionnelle", il y en 250 ou 280, je ne sais plus exactement cette année ; il y a évidemment des élèves qui reviennent en deuxième année, troisième année ; certains, ça fait quatre ans qu'ils sont là. En tout, il y a presque 700 élèves.

Moi : En “formation professionnelle”, vous mettez aussi les étudiants qui sont au CRR et qui échangent, je crois des cours ?

Luc : Non, là, c’est un partenariat ; cette année en plus, il se passe pas grand chose puisqu’il y a eu de gros problèmes d’horaires de la part de François, et puis de toute façon, il y en avait une dizaine… Donc cette année, je crois qu’ils vont juste au cours qu’on appelle « professionnalisme », c’est-à-dire l’environnement socio-professionnel ; donc ils ne sont pas comptés dans les élèves, d’autant plus qu’ils payent leur cotisation au conservatoire, donc ils sont pas officiellement élèves ici.

En ce qui concerne la plateforme de *e-learning*, puisque c’est comme ça qu’on appelle ça, ça concerne que les élèves en formation professionnelle, donc 250 environ. […] En fait, c’est CN’P, mais c’est le *e-learning* de l’École puisqu’on se sert de sa base de données [Luc me propose alors de me montrer rapidement la plateforme, eMusicSchool]. On part vraiment de zéro, zéro : il y avait des gens qui ne savaient même pas ce que c’était qu’un intervalle… et qui savent pas lire. […] Ce que j’ai inclus, c’est le fait qu’on entende tout le temps, c’était pas dans CN’P […]. Bref, quand [l’élève] commence à avoir toujours tout bon, il passe un examen, c’est le même genre de truc, sauf qu’il doit avoir douze bonnes réponses sur quinze, je crois ; ce qui lui permettra de passer au niveau supérieur […]. Pour ça, je trouve que c’est un très bon complément pour la lecture de notes dont, dans une école de musiques actuelles, on fait un usage assez modéré, on va dire… enfin quand même, un minimum : clef de sol, clef de fa évidemment. Ce que j’ai trouvé tout de suite intéressant avec ça, c’est que la notion de difficulté vient avec la notion de temps de réponse, ce qui n’est pas le cas avec un bouquin ou autre ; là, on paramètre, pour tel module, on va laisser quatre secondes pour répondre, ou trois, ou deux, etc ; chose qu’il n’y avait pas, par exemple, dans les logiciels comme Crescendo, parce que c’est pas paramétrable de ce point de vue-là […]. Vous savez qu’on est affilié à une fédération, la Fneijma, on fait passer un diplôme reconnu par l’État maintenant, et en fait, c’est les mêmes questions qu’ici : c’est ce que je leur donne, sauf qu’ici, ils ont une heure pour la théorie, une heure pour ci, une heure pour ça, et à la Fneijma, c’est la même chose, mais ils ont une heure pour tout. […] Évidemment ce qui est intéressant… je me souviens, quand j’étais au conservatoire, j’avais un très bon prof de solfège, où il nous faisait lire par phrase, très rapidement, en cachant, un élément de huit notes : fallait tout de suite photographier, etc., et c’est important, je trouve, quand on déchiffre, d’avoir une vision musicale ; là, ça permet d’avoir ce côté-là : de photographier tout de suite quatre cinq notes. Alors au début, c’est conjoint, après, c’est de plus en plus disjoint… Ç’a été fait au tout début ; j’ai apporté beaucoup de modifications…

Moi : Et vous continuez à alimenter ?

Luc : Oui, tout à fait ; de moins en moins, en fait, parce que – bon, c’est loin d’être parfait, mais…

Moi : Est-ce qu'il y a d'autres plateformes plus ouvertes, comme celle de CN'P qui vous ont intéressé [...] ?

Luc : On m'a parlé d'autres trucs sur Internet ; je dois vous dire que je ne suis pas allé voir. On a celle-là dont je suis relativement satisfait... Il y a toujours mieux à trouver, mais je connais pas bien le paysage. Je sais que des élèves sont inscrits sur des trucs, même gratuits : y a beaucoup de choses sur Internet, justement, de ear training, etc. Là, on a une plateforme qui nous appartient, sur laquelle je peux avoir les résultats des élèves, mettre un petit coup de boost de temps en temps quand je vois que quelqu'un n'en fait pas, un petit mail... Le fait que ça soit sur Internet au début a posé des problèmes, parce qu'il y avait pas mal de bugs – il utilisait Flash – maintenant, y a toujours des petits problèmes par-ci, par-là, mais... [...] Non, c'est pas ça : il utilise Flash maintenant, alors qu'avant... Je sais plus... La technologie, moi, sur Internet, je suis pas très bon ! En tout cas, c'est beaucoup plus stable ; c'est vrai que les machines sont plus stables aussi, et même s'il y a des petits bugs de temps en temps, ils sont corrigés assez rapidement. Un élève lui envoie – ça passe même plus par nous – un truc [...] et il corrige le truc tout de suite.

Alors on a une prof ici, qui est prof aussi au conservatoire de Vanves : ça les avait intéressés, une années, ils nous l'ont pris, et la mairie a coupé les subsides, parce qu'évidemment, c'était gratuit pour les élèves, et l'année d'après, ils ont voulu le faire payant. Là, ça a causé des problèmes administratifs tels – dès qu'on rentre dans les mairies, c'est... pfff.

Moi : [accélérant, parce qu'un rendez-vous attend Luc, et que plusieurs personnes ont déjà passé la tête par la porte] Par rapport aux autres partenariats que vous avez, donc avec Steinberg, comment ça s'est mis en place ?

Logiques de marque(s)

Luc : Alors ça avait mis en place dès le début – après, c'est une question de personnes aussi – parce que celui qui est resté longtemps [...] qui s'occupait du secteur MAO connaissait des gens à Steinberg, etc., donc on avait eu – nous uniquement, pas les élèves – 50 % sur les logiciels ; depuis que Xavier est là, on a le même accord avec Apple, on a même eu des machines à 50 % ; on n'a pas pu encore en faire profiter les élèves, c'est en négociation, etc. Avec Steinberg, on est en train de se demander si on continue Cubase.

Moi : Parce que c'est un logiciel qui vous semble moins central ?

Luc : Bah, de moins en moins ; on est « centre Apple » ; de plus en plus de gens maintenant, finalement même dans les élèves, sont de moins en moins sur PC, et on est aussi... On a quatre logiciels principaux : Logic évidemment, Reason, Live et Cubase ; et finalement, on discutait avec Xavier, on continue Cubase parce que les élèves sont dessus,

mais finalement, entre Live, Reason et Logic, on couvre vraiment tout ! Donc on se pose la question si on va continuer Cubase, parce que ça fait un cours spécifique, qui a pas un grand intérêt finalement autre que répondre à une certaine demande d'élèves ; mais bon, même ceux qui ont des PC peuvent [travailler] sur Live assez facilement.

Moi : Le partenariat, jusqu'ici, impliquait la possibilité pour vous de certifier ?

Luc : Il n'y a pas de certification sur Steinberg [...], il n'y a que Apple qui a fait ça – aa : faut se taper le voyage à Londres – enfin, c'est l'École qui lui a payé –, tout en anglais, et bon : Logic, le faire marcher comme ça, c'est pas très compliqué, mais tout le logiciel, et le tout en anglais, c'est vraiment beaucoup de boulot, donc il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui sont certifiés... Alors voilà : le partenariat avec Steinberg continue officiellement, mais on va peut-être s'arrêter, si on arrête Cubase. [...] On a 50 % sur les mises à jour, c'est pas grand chose ; de toute façon, les mises à jour, ils en font de moins en moins. Bien évidemment, on met tout dans les règles ici : il y a sept postes en bas, et il y a des licences partout ; donc sept mises à jour à chaque fois, si on les payait plein pot, c'est cher ! [...] Un de nos profs, celui qui s'occupait – mais il le fait plus – de la hotline chez Steinberg, il y est plus, ce qui fait qu'il y a ce contact en moins, c'est pour ça que je vous disais tout à l'heure : il y a quand même ce côté connaissance personnelle...

J'interroge Luc sur la présence en France de Steinberg, il n'est même pas sûr que la filiale française existe toujours.

Moi : Comment ça s'est passé pour l'attribution du label AATCE ?

Luc : C'est par Xavier ; en fait... il faut, pour avoir le label, qu'au moins un enseignant soit certifié en tant que formateur Apple, et donc se soit tapé tout ce travail pour être certifié. Dans ce cas-là, c'est pas lui qui le reçoit, c'est l'école, mais il faut que lui soit là : si jamais il s'en va, on l'a plus.

Moi : Ils ne regardent pas les contenus d'enseignement ?

Luc : Si si, bien sûr que si ; 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. [...]

Moi : Et les gens qui sont venus, ce sont des gens qui travaillent plutôt comme consultants pour eux, ou ce sont vraiment des personnels d'Apple ?

Luc : C'est les personnels d'Apple ; ils sont pas très très nombreux – j'étais allé à une session de formation une fois –, c'est une équipe de trois ou quatre qui se déplace, mais les centres qui utilisent Apple, il n'y en a pas beaucoup, ils sont pas débordés de boulot non plus… et qui sont chargés de la promotion et de la vérification de Logic. Ce sont pas obligatoirement des musiciens, ce sont juste des gens à qui on a donné un cahier des charges, qui est le même dans tous les pays, je crois…

Moi : Vous l'avez vu, ce cahier des charges ?

Luc : C'est Xavier qui pourrait vous répondre pour tout ça.

L'entretien s'achève par l'échange de nos coordonnées.

Entretien : Baptiste

16 décembre 2011

Lorsque je réalise l'entretien avec Baptiste, nous nous sommes déjà rencontrés à plusieurs reprises, dans des rencontres organisées par l'Asso, ou auxquelles je participais en son nom. À chacune de ces occasions, j'ai pu constater que Baptiste mène une politique volontariste en terme d'équipements audiovisuels et informatiques. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai souhaité le rencontrer plus longuement.
J'interroge Baptiste sur l'utilisation des TICE dans son conservatoire, un CRD, ainsi que sur leur apport éventuel pour l'enseignement musical spécialisé.

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. Donc en extranet, de chez eux – ça, ça se passe déjà dans les lycées depuis belle lurette – et en salle des professeurs, ils peuvent remplir ; y en a, faut courir après, parce que, évidemment… ils oublient ; donc on envoie sous forme pdf le bulletin aux parents.

Moi : Le logiciel, c'est ?

Baptiste : eMuse. Ça, ça a été une avancée, parce que… ça évite beaucoup de paperasserie ; mais ils ont pas encore vraiment les réflexes, beaucoup d'enseignants. […] Et puis maintenant quand même, les notes, je fais encore des notes que j'envoie par email plutôt… Je préfère des fois avoir la note envoyée par email – c'est-à-dire format pdf envoyé par email – plutôt que directement sur un email, parce qu'il y a un côté quand même plus officiel, et puis il y a un côté : après on peut le mettre dans une chrono, on peut voir ; du coup, certaines problématiques qui sont récurrentes chaque année, on reprend la note numéro tant… Mais voilà : c'est vrai que de ce côté-là, moi, je suis là depuis quatre ans, depuis on va dire deux ans et demi […], ça a changé complètement le mode de fonctionnement du secrétariat. Le personnel en même temps change, donc ça permet ce genre d'évolution. Oui bah, on est quand même dans un… je vais pas dire dans un nouveau monde, mais… D'ailleurs, [le festival culturel municipal], y a quand même l'ensemble de la société qui… travaille, qui se rend compte au niveau mairie et tout, parce que l'adjoint aux affaires culturelles qui initiait les thèmes de cette manifestation […] dans le cadre où il y a eu [la journée TICE organisée par l'Asso], à cause du 11 septembre, ça a été un nouveau monde, de la peur à l'espoir ; et le monde technologique aussi, ça fait peur à beaucoup de gens, et en même temps, on peut pas y couper… il faut vivre dedans, et justement, il faut s'adapter ; et puis les élèves vivent dedans, donc il faut aussi comprendre, s'adapter, utiliser les mêmes… ces moyens-là, pour en même temps servir notre mission, quoi : leur faire découvrir également le patrimoine […].

Moi : Est-ce que vous pouvez préciser un petit peu le lien entre cette manifestation […] et puis ce que vous faites ?

Baptiste : [Pour le festival culturel municipal], chaque année, il y avait un thème qui a été choisi ; c'est vrai que par rapport au mois de novembre qui est tôt évidemment dans l'année scolaire, on n'a pas – de toute façon, c'était la volonté qu'il y ait des manifestations professionnelles – donc on a du mal, nous à associer… […] La première édition a été sur les vingt ans de la chute du Mur de Berlin et les quarante ans de la conquête de la Lune, donc évidemment, encore un truc futuriste ; donc on avait fait… souvent, c'est autour de la musique contemporaine… il y avait une manifestation autour du studio électroacoustique. Et puis 2010, c'étaient les quarante ans du MLF, du coup, une manifestation autour de la femme – alors la femme-compositrice ou la femme-objet – on a fait un concert autour de la femme inspiratrice des compositeurs, comme Roger Tessier […] ; j'avais vu cette production autour de Camille Claudel, donc on a repris la production Camille Claudel à Paris, avec les grands étudiants de conservatoires, l'atelier du [Centre des pratiques amateurs] qui étaient venus, nous, on a fourni le chœur d'enfants et une chanteuse, on a remonté la production ici ; il y a un concert autour d'un trio de professeurs, féminin, qui joue aussi de la musique de compositrices. Et puis cette année, c'était « De la peur à l'espoir », à cause du 11 septembre ; et bon, on s'était dit : on ne va y couper, tous les médias vont être dessus, et puis en même temps, comment rebondir un petit peu en décalage ? Et donc ça a été, au niveau de la musique contemporaine, au niveau de nouvelles esthétiques […]. Il y avait OuSonMuPo, qui est le pendant musical de l'Oulipo, sur des compositeurs qui proposent une nouvelle démarche pour la musique contemporaine ; on a accueilli la Société internationale de musique contemporaine le samedi, qui fait d'habitude le concert de son concours des compositeurs de moins de 35 ans à Paris, là, je l'ai décentralisé : j'ai pu les amener ici ; il y a eu cette journée sur les TICE [avec l'Asso], c'était le moment où jamais ; et puis il y a eu deux conférences, une conférence de Roger Tessier et une conférence que j'ai faite sur les musiques de studio, l'origine des musiques de studio, parce que tout le monde pense que les DJ, tout ça, c'est… [*Rires*] dans les caves de Dallas, mais en fin de compte, dans les années 40, c'est autour de la Radio-diffusion française qu'il y a eu des choses qui ont été inventées…
Donc oui, l'univers technologique, je crois qu'on peut pas y couper…

J'interroge ensuite Baptiste sur l'équipement du conservatoire : à son arrivée, la plupart des salles de cours étaient équipées de chaînes Hi-Fi ; il a décidé d'acquérir 10 moniteurs TV, non sans rencontrer quelques résistances de la part de sa tutelle administrative.

Baptiste : Lorsque j'ai décidé d'acquérir dix moniteurs, j'ai eu un coup de téléphone de ma hiérarchie qui m'a dit : « Qu'est-ce que vous voulez faire, Monsieur Baptiste ? » Bah j'ai dit : « Écoutez, on est au XXIe 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 [...]. Et puis va être équipée – parce que de plus en plus, dans la production de diffusion, je trouve que c'est intéressant ; ça fait au moins trois ans que j'essaie de faire mais là, ça y est, c'est bon – la scène d'audiovisuel aussi, c'est-à-dire d'un vidéoprojecteur professionnel avec un cyclo, ce qui permet de faire à la fois des projections de lumières, des projections de films ou de diapositives, etc. [...].

Le CRD possède aussi un vidéoprojecteur nomade, et un centre de ressources, au sein duquel chacun peut accéder à l'extranet de la Cité de la musique, et projeter les concerts sur grand écran.
Sur le plan informatique, les bureaux sont bien équipés, la gestion est effectuée sur iMuse, avec visibilité sur les seuls élèves du CRD et non de ceux de l'agglo, ce que Baptiste regrette.
En salle des professeurs, un poste permet aux enseignants de consulter le parcours de leurs élèves (et de ceux-là seulement).
J'interroge également Baptiste sur les logiciels de MAO – sachant qu'il n'avait pas mentionné cet enseignement dans l'enquête par questionnaire menée début 2010, au grand désarroi de l'enseignant que j'ai rencontré par la suite.
Baptiste : On a donc une classe de... j'appelle pas ça une classe de composition, parce qu'étant compositeur, j'appelle pas ça une classe de composition ! Ni une classe d'écriture au sens classique du terme ; j'ai appelé... parce qu'au départ, quand je suis arrivé – j'étais adjoint de direction, chargé des études – par rapport à l'agrément CRD, il fallait que les élèves aient accès à la création, à la démarche de création, et donc mon prédécesseur avait inventé une unité de valeur dans le deuxième cycle, d'"invention-création" ; c'est-à-dire que tous les élèves de deuxième cycle en instrument doivent passer, devaient passer un trimestre chez ce professeur – qui a changé d'ailleurs, depuis – [...], c'est-à-dire avoir une démarche... Alors j'ai recentré ça par rapport à l'instrument justement, parce qu'au départ, c'était un peu vague ; ils devaient essayer de faire une minute autour d'un instrument qu'ils ne connaissaient pas, ce qui est un peu, à mon avis, très délicat ; donc j'ai recentré autour de leur instrument : ils doivent écrire pour leur instrument, et même d'être en groupe [...]. Le professeur a changé – celui qui était avant, c'était un peu trop orienté un peu, je dirais musique de film, variété... les accords étaient un peu trop limités – donc là, c'est quelqu'un qui a vraiment des yeux très ouverts, qui fait de l'électroacoustique, qui fait des musiques de théâtre, etc., et donc il leur fait aborder l'univers de l'invention, de la création [*dans cette UV au choix en deuxième cycle et obligatoire pour les élèves dispensés de FM s'ils sont en deuxième cycle ; s'ils sont en troisième cycle, ils fréquentent la classe d'une professeur compositrice formée à l'IRCAM ; il ne s'agit pas pour autant d'une classe de composition à proprement parler*]. J'appelle ça une classe d'"écriture-invention", étant donné qu'ils ont quand même pas

un bagage, ils arrivent directement du brevet de deuxième cycle, ils ont pas un bagage d'écriture, de réflexion [...] sur la démarche, l'enseignement qu'elle fait, c'est quand même de leur montrer l'évolution de l'écriture au fil de l'histoire de la musique, de la Renaissance... je dirais de l'an mil jusqu'à l'an deux mille... pour qu'ils aient des jalons, qu'ils s'aperçoivent un peu comment ça fonctionne [...], elle leur fabrique des petits exercices pour qu'ils comprennent comment ça fonctionnait, comment l'évolution a eu lieu, et pour qu'eux-mêmes ils aient un démarche d'écriture [...]. Dans mon état d'esprit, c'était qu'ils pensent pas qu'ils vont réinventer le couteau à couper le beurre, quoi ; il y a trois élèves, hein, c'est très faible, d'ailleurs, je sais pas si ça pourra se poursuivre, parce que [parmi les élèves,] mis à part un enseignant qui est agrégé d'éducation musicale, donc qui a déjà un bagage important... Il y en a un qui fait ça, mais le problème, c'est qu'il pense chaque fois qu'il a un peu inventer le fil à couper le beurre, donc il avance pas très loin ! Voilà, donc c'est, pour moi, pas des classes d'écriture ni de composition, c'est une démarche de réflexion, et puis de comprendre qu'est-ce que c'est que la démarche d'écrire.

Moi : Donc vous le voyez plutôt comme une composante de la culture musicale ?

Baptiste : Voilà, quelque part oui. Et puis la classe d'"invention-création" [...], et puis dans le cadre du [festival culturel municipal], je lui ai demandé de faire des séances ouvertes à la fois à des élèves qui s'inscrivaient [...], ouvertes aussi sur l'extérieur, au centre de ressources, on a descendu l'armoire informatique et il a expliqué un peu comment fonctionne ProTools, quelle est la démarche. Et le retour que j'ai eu, c'est que les élèves pensaient que finalement, grâce à cette technologie, pof, c'est facile, quoi ! Mais finalement, si on n'a pas d'idée au départ, il se passe rien ! Et ils se sont aperçu que finalement, c'était pas si simple que ça, parce qu'il fallait quand même réfléchir avant de mettre quelque chose dans une case, c'était pas parce qu'on allait mettre quelque chose dans une case que ça allait fonctionner. [...]

Le CRD dispose donc d'un ordinateur Mac Pro, avec ProTools, banque de sons Sonic Foundry. Par ailleurs, un studio d'enregistrement "rock" et musiques actuelles est à disposition des élève (plutôt avancés).

Baptiste : Justement, la démarche dans les musiques actuelles, c'est qu'ils partent souvent avec une maquette, à la fin ; notre département de musiques actuelles, en fait, il est au sommet, il est pas à la base ; c'est-à-dire qu'il est au niveau troisième cycle amateur. Donc il y a des groupes qui s'inscrivent, qui sont des groupes en initiation, qui sont constitués mais qui ne savent pas trop comment s'y prendre, et puis il y a des groupes déjà pré-formés, et on a deux musiciens-conseils qui les suivent, qui les coachent. Donc il y en a qui font des premières parties quand ils sont déjà aguerris, de concerts professionnels de musiques actuelles, il y a une démarche de fabriquer une maquette, il y a une compil' qu'on fait tous les deux ans de ces groupes [...] ; voilà : il y a le matériel, il y a des intermittents du spectacle qui s'en occupent. Pendant les vacances, il y a un concert du Duke Ellington Orchestra qui vient enregistrer – mais là, c'est Sony qui vient avec

tout le matériel, c'est différent ! – [...]. C'est vrai que les musiques actuelles, ils sont souvent plus aguerris, les musiciens. Mais j'ai des professeurs, là, qui me demandaient : « Est-ce qu'on a un camescope, ou un appareil photo pour pouvoir prendre des cours, etc. ? » Je dis oui, on a tout ça, faut le demander...

C'est vrai qu'à l'heure actuelle ce qu'on n'a pas... on n'a pas de régisseur, [...] maintenant à la limite, on voudrait initier plus, provoquer ; on aurait quelqu'un qui à la limite proposerait de prendre des cours en photos ou en films et puis de dire aux profs : « Bah voilà, je peux vous faire une séquence, après vous pourrez montrer aux élèves... » Mais bon, on n'a pas... Si le prof est pas un peu formé, c'est compliqué...

Moi : Et ça, c'est quelque chose qui est envisageable, le recrutement d'un régisseur ?

Baptiste : Pfff... Avec la crise, là... Dans la situation actuelle, quand quelqu'un s'en va, il faut six mois pour le remplacer... parce qu'on fait pas la démarche en amont... [...] Quand la personne va partir, y a déjà trois mois qu'on peut gagner pour... [...] C'est difficile : là, j'ai pas d'administrateur ; il arrive dans [deux mois] ; l'adjoint chargé des études, j'en ai pas et c'est pas maintenant qu'on va facilement en trouver, en cours d'année scolaire... Non, c'est pas une période de recrutement... de création de poste, je veux dire.

Moi : Et pour les équipements [...], est-ce qu'il y a d'autres cas où [vous avez rencontré des résistances] ?

Baptiste : Il a compris, parce que je lui ai dit : on n'enseigne pas... on est au XXIe siècle, il faut des outils... enfin, c'est normal d'insérer un écran dans la pédagogie ! Donc il a pas... il m'a simplement envoyé un message avant de valider le bon de commande, mais ça s'est fait ; j'en ai racheté deux cette année, j'ai pas eu la question. Mais... il a dû comprendre ma position, je pense. La journée de formation [avec l'Asso] qui était payée par l'agglo, jusqu'au dernier moment j'avais réservé ma petite enveloppe budgétaire en me disant : si jamais ça marche pas, je la paye moi-même sur mon budget...

L'intercommunalité : un mouvement inachevé

J'interroge ensuite Baptiste sur sa vision de l'intercommunalité, et plus particulièrement sur le rythme des évolutions.

Baptiste : [Les choses ne changent] pas assez vite à mon goût. Ça, c'est une autre problématique ; y a pas que dans cette interco, mais... Là on passe au domaine politique : je n'engagerai que moi-même, mais je dirais que la loi Chevènement dès le départ, elle a été torpillée comme... Elle a été conçue... Moi, quand j'étais à l'école des cadres, on nous l'a expliqué : l'idée de Jean-Pierre Chevènement, c'était de supprimer les communes, hein, c'était de faire un échelon de moins, ce qui aurait bien été nécessaire. Ce qui n'empêchait pas la proximité : il suffirait de mettre ça au suffrage universel, avec des élections au suffrage universel, et puis les gens sauraient... Le problème, c'est que

d'une part, c'est pas le cas, donc les gens n'ont pas une vision de l'intercommunalité. Moi je vois tous les problèmes qui ont été réglés, parce qu'évidemment : il y a un problème de chauffage, on vient me voir ; il y a un problème de prof qui est pas, un problème budgétaire, les parents comprennent pas, ils veulent des explications ; y a pas une visibilité de l'interco : c'est pas parce qu'on met un logo sur les affiches... Pour eux, qu'est-ce que c'est que la représentativité ? C'est des gens qui sont dégagés des conseils municipaux... Faudrait qu'il y une élection au suffrage universel avec une campagne électorale ; et là, ils comprendraient, et là, les politiques diraient ce qu'ils veulent faire de l'intercommunalité. Tant que ce sera pas ça, c'est n'importe quoi !
Et puis deuxièmement, alors que justement on est en crise et qu'il faut des économies d'échelle, permettant justement des investissements et des choses nouvelles, on se retrouve avec des transferts qui n'ont eu pour objet uniquement que – parce qu'il y avait des aides de l'État, permettant... je sais pas moi : un terrain de foot est à refaire ? Allez hop, transférons parce que comme ça, c'est plus simple, c'est pas la ville qui paiera... Ça a été ça... alors maintenant que c'est terminé à ce niveau-là, ils se retrouvent souvent avec des gros équipements, et il faut entretenir ça ; donc c'est très difficile pour les intercos... Ils ont pas pensé qu'il fallait une politique globale ; par exemple sur l'interco, la politique culturelle reste de la ville. Donc du coup, j'ai une double hiérarchie : la hiérarchie officielle – de toute façon, à la limite, je dirais non à quelque chose de la ville, juridiquement, ils peuvent rien contre moi ! Sauf que le problème, c'est que comme le maire est vice-président de l'interco, évidemment que ça me retomberait dessus... Donc il y a une double hiérarchie maintenant, parce qu'il y a les décisions culturelles d'ordre politique culturelle qui sont du domaine de la ville, et de toute façon, le financement [du CRD], il est interco. Donc s'il y a une volonté d'un côté, si l'autre côté peut pas payer, on se retrouve dans des situations kafkaïennes. En plus, avec des situations de circuits de fonctionnement complètement invraisemblables... Moi, je suis convaincu... d'abord, on a vu de belles réalisations qu'on a pu faire, c'est-à-dire que [...] l'orchestre intercommunal qui a joué hier soir, c'est formidable ! C'est un orchestre de troisième cycle, nous, on fournit 50 % des élèves [...], c'est quand même 54 élèves de troisième cycle, ça joue, ça peut jouer du répertoire : ils ont joué une symphonie de Beethoven hier, ils ont joué Danses hongroises de Brahms, enfin c'est super ; il y a du son, y a un bon son de professionnels, je dirais ; ç'aurait pas été possible tout seuls ! Donc ça, c'est formidable. Bon, y a des revers : on a perdu du coup un orchestre symphonique... mais ça c'est bon ! C'est des réalisations communes, mais il faut aller plus loin dans le reste. Moi je suis pour, d'ailleurs, que le CRD devienne intercommunal, d'ailleurs ils le savent. Je pense que le CRD, l'avenir c'est ça : c'est qu'il y ait un CRD intercommunal avec des antennes ; mais il faut évidemment que les villes acceptent de se dire... Mais c'est l'intérêt des élèves, c'est l'intérêt de la population : quelqu'un qui serait [dans l'une des villes voisines], il aurait le même cursus, l'enseignement sur place, parce qu'il

s'agit pas de faire déplacer les gens, la même qualité, et les mêmes diplômes ! Tout serait à y gagner, mais chacun veut garder sa petite chapelle…

Moi : Là, c'est au niveau des conservatoires que ça bloque ?

Baptiste : Non, nos collègues sont d'accord, c'est au niveau des élus que ça bloque : […] ils comprennent pas ça ! Ils pensent qu'ils vont… Vous savez, c'est comme la France avec l'Europe : tout de suite, on parle de souveraineté… c'est quasiment ça ; à une échelle réduite, c'est ça ! Alors que c'est pas ça, quoi… Au contraire, c'est un gain, de se payer quelque chose qu'on pourrait pas se payer, quoi ! C'est ça qu'ils comprennent pas ; c'est avoir une… Et puis bon, qu'on parle d'économies : ça permettrait de – même si, à l'heure actuelle évidemment, tout ce qui est marché d'acquisition, c'est fait – au niveau de l'équipe pédagogique, on pourrait régler certains problèmes qu'on peut pas régler, ce qui permettrait d'éviter des doublons… à long terme ; il est pas question de mettre les gens forcément dehors tout de suite, mais quand il y a recrutement, on pourrait avancer de ce côté-là, mais… alors on le fait pas, et ça, je comprends pas… Mais ça je l'ai dit : je l'ai dit en réunion, tout ça ; ils savent très bien ce que je pense de ça ; j'en suis tellement convaincu que… Mais y a pas qu'ici, il y a d'autres endroits, je sais qu'à Orsay c'est pareil… Peut-être, celle qui marche le mieux avec un DAC global, c'est GPSO, mais faut y arriver : si on n'y arrive pas, c'est…

Moi : Parce que là, vous n'avez pas de DAC ?

Baptiste : Non non ; on a une DAC à [la ville], mais pas sur l'agglo… Bah oui : puisque la politique est locale… Le DGS, quand on en parle, il dit : « Ça se fera, mais faudra peut-être dix ans, quinze ans ; faut que petit à petit, les élus locaux s'aperçoivent que leur marge de manœuvre, elle est là et pas ailleurs – d'autant qu'il n'y a pas d'argent… C'est amusant : c'est souvent les gens qui travaillent à la base qui s'aperçoivent de ce qu'il faut faire ! […]

Innovation ascendante

Vous savez quand vous avez servi – moi, ça fait vingt ans que je fais ça – des municipalités de toutes les couleurs… je suis effaré… Je pensais souvent que c'était dans la fonction publique, [mais] j'ai un ami qui est ingénieur chez Thalès, il m'a raconté des trucs : je me suis dit « c'est pas possible ! » Je suis pas étonné que les Allemands passent devant ; c'est terrible : quand j'entends un jeune ingénieur, plus jeune que moi – moi j'ai 48 ans – qui me dit : « on conçoit des trucs qui sont sur des étagères, parce que la hiérarchie veut pas croire qu'on fait ce truc-là pour 10 000 euros… je suis sidéré ! » Alors il me dit « on conçoit un truc pour 10 000 euros, le gars qui est au-dessus, il ouvre le parapluie : il rajoute 2 000, le mec qui est au-dessus, il rajoute 2 000 : le truc au bout, il a doublé, et les Américains arrivent, ou les Chinois, et comme eux, ils sont moins chers, ils [remportent] le marché ! Ils sont dégoûtés ; un jeune ingénieur, il est dégoûté ;

il dit : « ils m'auraient écouté à la base, on remportait le marché ! » Si ça marche comme ça dans les grandes entreprises françaises, moi je suis sidéré… Alors ça m'a un peu conforté : dans la fonction publique, c'est un peu ça ; je croyais pas que dans le privé en France quand même… C'est pas étonnant que le Rafale finalement soit le plus cher avion du monde, qu'ils peuvent pas vendre ! On vend jamais rien à l'étranger… Mais ce qui me gêne, c'est qu'en tant que jeune – enfin je m'estime encore jeune et tout –, c'est la perte de matière grise… on nous écouterait un peu plus, on comprendrait, on gagnerait en efficacité, on gagnerait en compétitivité… c'est ça qui est franchement dommage, et j'ai l'impression que c'est partout pareil.

En réponse à une question portant sur le rôle des associations, fédérations et groupements d'intérêt susceptibles de jouer le rôle de porte-parole des conservatoires dans le débat public, Baptiste évoque la mise en place d'un orchestre à l'école au collège voisin, avec le soutien de l'association nationale qui bénéficie de l'apport financier du mécénat. Les acteurs publics sont plus favorables aux projets de ce type lorsqu'ils sont déjà financés par le secteur privé…

Baptiste : […] les politiques trouvent ça bien, évidemment : ça leur coûte rien… ou si ça leur coûte des cours ou des heures supplémentaires, ça peut les pousser à le faire du fait qu'il y a une aide… Quand on parlait du Conseil général – qui m'a pas donné un centime sur la question –, en ce moment le Conseil général [local] refait son schéma départemental, et il cherchait à savoir sur quoi s'appuyer pour pouvoir financer les conservatoires, etc. suivant [une] politique qui serait la leur ; et quels axes ? Par exemple, il y avait l'axe… Moi je leur ai dit : « Il y a un axe qui est important, c'est de susciter les conservatoires, les aider, dans… On s'aperçoit que c'est pas parce qu'un élève est praticien qu'il sera auditeur ; quand on fait des concerts professionnels, c'est pas forcément qu'ils viennent… Alors nous, on a trouvé une solution – évidemment, c'est toujours le problème de la carotte et le bâton – on a institué une unité de valeur d'action culturelle, l'élève doit aller à deux concerts par an, hop on coche et tout. C'est un peu dommage d'en arriver là, mais on est passé de concerts à cinquante élèves à des salles pleines ! Et puis ça leur fait découvrir des trucs. Alors évidemment, on est le seul du département à avoir fait ça, alors ils ont été avec des yeux comme ça… Je leur ai dit : « Mais oui, mais si vous incitiez, s'il y avait une politique incitative, en disant […] aux conservatoires : si vous instituez un truc comme ça, on vous donne des moyens supplémentaires, on vous aide, mais en instituant quelque chose qui permette aux élèves… d'autres le feraient. » Nous, ça nous a provoqué, certes, une augmentation de la fréquentation, mais comme l'élève ne paye pas, ni le parent accompagnateur, on a une baisse de la billetterie… Mais c'était ou faire un concert en ayant une billetterie avec cinquante personnes dans la salle, ou faire un concert avec 270 personnes dans la salle, et avec peut-être 150 personnes qui n'ont pas payé… Donc y a un choix : c'est quand même mieux d'avoir des interprètes qui se produisent devant une salle pleine ! […] Donc il a fallu que j'explique aux élus […] Par exemple, si on veut informatiser, si on veut aider à faire entrer les

technologies nouvelles, y a un moyen radical : c'est de donner une aide ; c'est comme quand on veut faire changer les Français de voitures : on met une aide à la casse ! C'est pareil : y aurait à dire « Vous équipez vos salles de formation musicale d'audiovisuel, on vous paye 50 % ou 30 % des achats, comme ils font actuellement pour les instruments rares – sauf que d'accord, c'est bien : [...] j'ai acheté deux clarinettes en ut, chaque clarinette vaut 1 300 euros, ils vont me donner 500 euros par clarinette... Mais [...] je suis persuadé qu'il y aurait énormément de salles qui s'équiperaient, ou de MAO ; je pense que ce serait intelligent... Quand il y a des frontières comme ça, des pages à tourner... l'État l'a bien fait aussi... le cinéma numérique : ils aident bien les salles pour passer au numérique ! Je pense que quand on veut tourner une page, des politiques incitatrices, je pense, sont tout à fait intelligentes. [...] Ils le faisaient aussi pour des aides de projet, mais pour les aides de projet, il faut être plusieurs conservatoires, déjà ça commence à être la grosse usine, monter ça, et puis finalement, l'aide est pas si énorme que ça. Voilà : c'est un peu ça que je vais leur dire [...].

Partenariats avec des acteurs privés

Moi : Est-ce que vous avez déjà envisagé, ou est-ce que certains de vos collègues ont déjà envisagé de créer une structure pour recevoir du mécénat, pour ce genre de projet ?

Baptiste : Ah non, non...

Moi : Bon, c'est un peu compliqué, parce qu'évidemment les conservatoires ne peuvent pas recevoir de mécénat... mais y a des fondations...

Baptiste : Alors nous, on s'est rapproché... par exemple, on a un fournisseur qui est Orphée ; il a remporté l'appel d'offre des vents et percussions ; il se trouve que je connais très très bien le PDG, c'est un ami, et je lui ai dit : « Écoute, on pourrait peut-être faire un partenariat qui permettrait, étant donné qu'en plus c'est toi qui a remporté le marché, ça me dérange pas, tu fais une exposition d'instruments au conservatoire, et puis on voudrait faire venir le Paris Jazz Big Band, c'est pas dans nos tarifs, mais... » D'abord je lui ai demandé : « Qu'est-ce que tu subventionnes ? » Parce qu'il aide certains musiciens débutants, alors on a fait la liste... « Le Paris Jazz Big Band, ça nous intéresserait, parce qu'il y a notre classe de jazz qui aurait voulu assister à une masterclasse, donc y a peut-être un moyen de s'arranger... » On va le faire, je pense, l'année prochaine... Donc il va le prendre en charge, et puis nous, on va l'accueillir, au niveau technique, on prendra tout en charge : on va s'arranger, par des partenariats... Il sait qu'on pourrait jamais le faire nous-même. Là, le Duke Ellington Orchestra, on pouvait pas se le payer ; [...] il se trouve qu'ils cherchaient une salle pour enregistrer ; c'est un [habitant de la ville] qui le dirige ; on a dit : bon, pendant les vacances, c'est bien... ça peut être un beau concert pour Noël, pour les gens qui veulent venir, ça sera gratuit ; y a deux séances, et puis Sony enregistre ; c'est quand même un superbe orchestre de jazz ; voilà une sorte de partenariat-mécène [*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… »]. Non, mais ils se rendent pas compte ; c'est comme là [*me montrant un encart dans le bulletin municipal*], c'est nos musiciens qui ont été reçus dans des grands conservatoires, ou des orchestres : on a des jeunes filles qui ont pris des places de piccolo dans des orchestres symphoniques internationaux, ils ont fait une liste, on sait même pas qui a quoi… Pfff… […]

Moi : Je reviens un tout petit peu sur les technologies : est-ce que vous avez du réseau, dans les salles ?

Baptiste : Non, on n'a pas de connexion WiFi ; ça c'est une volonté, malheureusement, politique… l'influence des Verts au Conseil municipal !

Moi : C'est les ondes…

Baptiste : Oui, ça me fait rire parce qu'on doit être entouré d'un halo électromagnétique [*Il me montre par la fenêtre un terminal de lignes à très haute tension*], des fois on entend que ça crépite ; c'était la guerre qu'il y a eu à Paris, mais enfin le maire, qui est aussi associé aux Verts, il a pas capitulé… […] En câblage, il y a une ou deux salles qui sont câblées : la salle de théâtre, la salle d'orchestre […]. Le problème, c'est que si on a cet équipement mobile de tableau numérique [interactif], il faudra bien qu'on ait une prise au niveau des salles de FM […].

Moi : Sur les aspects pédagogiques, que pensez-vous que chacune des technologies qu'on a évoquées puisse apporter à telle ou telle discipline, et particulièrement à la formation musicale ?

Baptiste : Par exemple : c'est l'extranet de la Cité de la musique, c'est un truc auquel il faudrait pouvoir se connecter au niveau des salles de FM… Moi, je suis convaincu que… […] moi, le conservatoire idéal : toutes les salles équipées d'ordinateurs, de connexion internet, permettant ce genre d'accès, permettant de montrer à un élève, pour égayer – surtout que je suis assez pour les cours de groupe, moi, surtout en premier cycle – permettant de – parce qu'un cours de groupe, ça multiplie la longueur du cours : quand on fait qu'un cours d'une demi-heure, ça passe assez vite ; c'est bien, on fait la technique, tout ça, mais si on est deux, déjà, ou de temps en temps regroupés – on peut passer cinq minutes ou dix minutes du coup un extrait de quelque chose, montrer la position du violoniste, du pianiste, l'arrêt sur images… enfin je suis convaincu que ça rendrait les choses…

Moi : C'est surtout l'audiovisuel, qui vous intéresse ?

Baptiste : Oui ; c'est peut-être pas un paradoxe par rapport au son, mais aussi de faire entendre évidemment, c'est logique… mais on est quand même dans une civilisation de l'image, aussi ; je suis convaincu qu'il y a ce rapport-là.

Moi : Donc finalement, ces outils, vous ne les mettriez pas forcément en relation avec un modèle pédagogique particulier, ou une approche pédagogique particulière ; sauf peut-être : pédagogie de groupe ?

Baptiste : Oui, peut-être… mais bon, faut du temps ; la pédagogie de groupe, ça me semble intéressant de toute façon dans les premières années, pour accrocher l'élève, motiver entre eux : l'émulation… oui, ça j'y crois…

Vers un CRD intercommunal

J'interroge ensuite Baptiste sur l'organisation – dans l'intercommunalité – du troisième cycle ; il évoque le principe des examens mutualisés et rapporte les démarches effectuées par un conservatoire de la communauté d'agglomération pour obtenir le classement en CRC par le ministère.

Baptiste : […] La situation a un peu bougé du fait que le conservatoire de [la ville voisine] veut être agréé en CRC, et il se trouve qu'à la réunion – parce que… j'invente rien… – qu'ils ont faite avec le ministère, enfin les inspecteurs, ils ont demandé que je vienne ; l'agglo était surprise, mais ils ont demandé que je sois là ; évidemment que la DRAC avait une vision intercommunale, la DRAC, elle voyait qu'il y avait, sur ce bassin… eux, ils étaient dans cette vision qu'un jour, il faudrait un CRD intercommunal. Alors bon, c'était pas l'objet de la réunion, mais ils ont dit : « Commencez par faire des examens en commun, et puis comme les temps de cours sont pas les mêmes, vous donnez une marge de manœuvre aux conservatoires ; c'est-à-dire qu'au lieu que le cycle se passe en […] quatre ans, il se passe peut-être en cinq ans, parce qu'il faut qu'ils rattrapent les différences de niveau ; en plus, c'est pas toujours vrai, parce qu'il y a quand même le travail du professeur, c'est pas toujours uniquement le cours qui détermine le niveau… […] Maintenant, ceci étant – parce que là-dessus, j'ai jamais lâché – parce que les CEPI, les COP […], c'est pas encore d'actualité, et puis moi, je délivre pas un diplôme, un certificat, une unité de valeur à un élève qui fait pas partie du conservatoire : je le connais pas, l'élève, j'ai pas son suivi… Au départ, ils comprenaient pas, les autres directeurs, que… maintenant, ils ont compris – parce qu'il a fallu que je mette l'inspection dans le coup – qu'ils passent l'examen, OK, ils ont leur unité de valeur, mais ils ont une unité de valeur par rapport au règlement des études [*Baptiste scande chaque mention du CRD en frappant le bureau de la main*] de leur conservatoire, et pas par rapport [au CRD] ; c'est pas parce qu'ils le passent [ici]… Alors, du reste, j'ai été très large, à décentraliser les examens : ça peut se passer [ici ou ailleurs], ça me dérange pas ; mais l'élève reste attaché à son conservatoire. Le jour où il y aura [un CRD intercommunal], ce sera différent. C'est vrai que l'inspection m'a bien dit : « Il

faudrait qu'il y ait une réflexion de fond sur la pédagogie, sur le contenu, etc. » Donc là, on s'est mis d'accord sur un… Chacun a mis de l'eau dans son vin pour le contenu, mais par contre, le niveau, c'était le niveau des examens du CRD […]. Alors peut-être que ça les pousse un peu, mais tant mieux : sinon on arrivera pas à faire un jour quelque chose si on pousse pas les autres. […] [*Les examens sont donc communs en fin de 2ème cycle et de 3ème cycle amateur ; le DEM ne peut être accordé que par le CRD. La mutualisation ne joue qu'à ce niveau, même si le texte régissant le CEPI prévoit des conventions entre établissements de classement différent.*]

Moi : Vous avez évoqué, en termes de partenariat avec l'Éducation Nationale, l'orchestre à l'école ; qu'est-ce qu'il y a d'autre ?

Deux projets d'éducation artistique et culturelle distincts

Baptiste : Les CHAM. [*Une classe CHAM à dominante vocale de 102 élèves en école élémentaire, dans le cadre d'un réseau « réussite scolaire » ; une CHAM vocale en collège ZEP a été transformée en « Orchestre à l'école » et une CHAM dans un collège de centre ville à dominante instrumentale.*] Là [dans cette CHAM instrumentale], c'est différent, parce que c'est des élèves qui étaient déjà au conservatoire – c'est la plus ancienne – et qui… bénéficient d'horaires aménagées. D'ailleurs, il y a une confusion, et de gros problèmes là-dessus, parce que pour les parents de cet établissement, ils conçoivent ça comme un double cursus. c'est-à-dire que c'est un peu particulier : pas le double cursus comme à Paris où les élèves sont dégagés, font leurs cours et point barre ; pour eux, c'est : les élèves sont dégagés, ils sont attachés à l'orchestre symphonique du collège – à la limite, on pâtirait parce qu'il faudrait qu'on les désinscrive des orchestres d'ici, ce qui n'est pas possible, parce que j'aurais d'un seul coup 54 élèves de moins dans l'orchestre – mais [les parents] voudraient qu'il y ait des grands projets… Quand le Conseil général fait quelque chose, là à Saint-Eustache avec chœur, etc., ils sont ravis que les 6ème/5ème – parce que 6ème/5ème c'est vocal, et 4ème/3ème, c'est instrumental – chantent dans le chœur à Saint-Eustache ; ils sont partis une fois à l'étranger… alors ça, j'en ai entendu parler – j'étais même pas là, mais – j'en ai entendu parler pendant des années ! Ils voient ça un peu comme une classe d'élite ; or, c'est pas du tout la volonté, d'abord des CHAM, c'est pas du tout la volonté des deux directions… voilà, c'est pas ça… et puis il y a un projet pédagogique entre le collège et le conservatoire, qui est l'orchestre [et le chœur, ainsi qu'un ensemble jazz] et qui pose des tas de problèmes – alors là, je rentre pas dans les détails – avec les professeurs d'instrument d'ici, des choses qui se comprennent très bien d'un point de vue technique, qu'on va essayer de résoudre, mais… c'est pas simple, parce que ce qui intéresse les parents, finalement, c'est les horaires aménagées, c'est pas tellement le reste…

Moi : Et puis, peut-être, le regroupement dans une classe de…

Baptiste : voilà, de gens motivés…

Moi : c'est une logique très classique… [*Rires*] Et [la CHAM vocale en collège], pourquoi est-ce que ça n'a pas fonctionné ?

Baptiste : Vocale au départ, quand je suis arrivé, c'était ça… Je me suis attaché à cette ambiance, parce qu'il y a vraiment une équipe formidable… Travailler dans ce contexte, faut vraiment y croire, et puis une direction qui [a] des valeurs humaines… Ça m'a vraiment… J'ai tout essayé : on a fait un disque, j'ai soutenu les profs… mais c'était difficile parce que des jeunes, de 6ème à 3ème, chanter… Déjà, même [au collège du centre-ville], ils comprennent pas, les profs, ils disent : « Ouais, ils pourraient chanter [de la 6ème à la 3ème] », mais ils en ont marre au bout d'un moment… D'abord, il y a la mue des garçons, et puis… 6ème/5ème, ça marche encore – c'est super, ce qu'il fait au niveau choral, le prof d'éducation musicale, super – mais… en réseau « réussite scolaire »… il y a la vue des copains… tout ça, c'est pas facile ! Les filles, bons, elles voudraient plutôt chanter la Star Academy… Donc moi, j'y croyais pas. On a essayé tous les moyens, mais j'y croyais pas. Donc quand j'ai vu qu'on pouvait faire ça [l'orchestre à l'école], j'ai dit : on bascule, parce qu'ils avaient envie, quelque part, il y a une promotion sociale, de leur mettre un instrument entre les mains ; ils ont un trombone tout neuf, ça vaut 800 euros… Les parents sont fiers : là, ça va marcher, quoi. À mon avis, faut quand même penser au contexte… […]

Un profil hybride

J'interroge enfin Baptiste sur son parcours artistique et professionnel.
Baptiste : J'ai un double cursus, universitaire et conservatoire…

Moi : Vous avez fait une thèse, j'ai vu…

Baptiste : [*rire un peu gêné*] J'ai commencé à six ans la musique… bon… parce que je tapais sur des casseroles, et puis après, des années après, j'ai retapé sur des casseroles… J'ai fait du piano, j'ai fait de la trompette ; parallèlement, parcours… mes parents voulaient pas que je sois musicien, c'était pas le [inaudible] ; et puis quand j'ai arrêté, je me suis aperçu qu'il y avait que… ça me manquait, quoi. Donc je devais être ingénieur, ingénieur du son, je voulais être… et puis à l'époque, ingénieur du son, y avait pas de filière, à part… Lumière… alors il y avait une petite option à la fac des sciences de Lyon, donc j'ai atterri à la fac des sciences de Lyon pour faire l'option, en maths-physiques, donc j'ai fait les deux ans d'option, mais j'en ai eu ras-le-bol de faire maths-physiques ! La musique me manquait trop, donc là, je suis rentré au conservatoire de Lyon, en composition, j'ai découvert l'univers des studios, donc ça m'a vraiment interpellé, parce que moi, j'étais de la France profonde, et si vous voulez, au-delà de Wagner, y avait pas de musique, quoi. J'avais analysé toute la Tétralogie de Wagner, mais… Il a fallu l'Éducation Nationale pour qu'on me fasse… il a fallu deux accidents, je l'explique dans une préface, si vous voulez en savoir un peu, en rigolant, la préface du livre que j'ai fait sur Ivo Malec, où j'explique un peu – je savais pas quoi faire comme préface,

alors j'ai expliqué un peu les accidents – comment j'avais rencontré Ivo Malec ; et en fait, il y a eu deux accidents : ça a été l'année de terminale, où en DEM de piano – à l'époque, c'était médaille d'or – j'ai eu Île de feu de Messiaen, à cause d'une prof qui avait changé [...], ils avaient fait débarquer une prof de Paris ; Île de feu de Messiaen, je connaissais pas... le choc ! Je me suis éclaté là-dedans, il fallait apprendre par cœur parce qu'on pouvait pas s'en sortir, sinon... Et puis à l'option musique au bac, y avait la Sequenza 9 de Berio, et pareil : choc aussi, je me suis éclaté là-dedans... Le jury m'a demandé [ce] que je choisissais, j'ai dit : « je vais choisir la Sequenza 9 », je savais pas que j'allais... bon, j'avais envie de composer un peu, mais voilà, j'étais gauche, et puis j'ai atterri à Lyon ; en plus, les concerts à Lyon, c'était tout un univers qui s'ouvrait. Et j'en ai voulu au corps professoral, et je m'en explique un peu, parce que de quel droit – et ça, je supporte pas – parce qu'on n'aime pas, censure, quoi ! On n'a pas le droit de censurer, quand on est enseignant. On doit faire découvrir... Je me souviens qu'à mon prix de l'école nationale, à l'époque, il y avait une distribution des prix, et le directeur du conservatoire – il devait avoir... pour financer ça, il récupérait des fonds de bibliothèques ou des fonds d'éditeurs –, la Revue musicale lui avait filé tout un fonds de collection de Revue musicale, sur Xenakis, sur l'aventure de la musique électronique, tout ça... et peut-être parce qu'il savait que je faisais un bac E, il m'a filé le truc en prime, il m'a donné la collection [*Rires*]... je me suis penché là-dessus, et après, en allant à Lyon, coïncidence, y a des choses que j'ai découvertes et puis je me suis dit : « De quel droit on m'a pas fait découvrir ça ! De quel droit j'ai jamais eu un cours là-dessus. » Voilà, j'ai découvert ça, ça a été un choc... j'ai fait des cours avec un élève d'Ivo Malec, et puis il m'a fait rencontrer Ivo Malec, j'ai voulu être son élève après ; Ivo Malec m'a fait rencontrer Pierre Schæffer... Voilà, de fil en aiguille... Et puis j'ai débarqué à Paris, parce que mon prof de fac a voulu que je débarque à Paris, à la Sorbonne...

Moi : À ce moment-là, vous étiez toujours à [la fac de sciences de Lyon] ?

Baptiste : J'étais à [...] l'université de Lyon, je suis resté à Lyon jusqu'en maîtrise, [...] j'avais basculé en musicologie ; à un moment donné, j'ai mené de front l'acoustique à la fac des sciences et musicologie, et puis j'étais au conservatoire, donc il y a des cours que je suivais pas, et puis [...] un de mes profs à Lyon qui était compositeur, en musicologie, [...] il a voulu que je parte à Paris [...], du coup, j'ai fait mon DEA à Paris ; là, il se trouve que j'ai terminé premier, donc j'ai eu une bourse – ce qui est peut-être pas une bourse vraiment puisque c'était imposable –, c'était ce qu'ils appelaient les ATER...

Moi : ça existe toujours...

Baptiste : D'accord. Ça m'a permis, confortablement, de commencer ma thèse, et puis malheureusement je n'étais pas dégagé des obligations militaires, donc ça m'a coupé le truc, et... je devais partir prof de français en Centre-Afrique, et puis j'ai tout arrêté pour pouvoir continuer ma thèse... Comme j'ai fait ma thèse sur Pierre Schæffer... enfin, autour de l'intégralité de l'œuvre de Pierre Schæffer, je me suis mis à la communication,

[...] l'histoire, tout ça, ça me passionnait, le droit même, j'ai mis six ans quand même à faire ma thèse [...], et puis mon directeur de recherches est décédé... donc ça m'a posé des problèmes parce qu'il a fallu que je retrouve un directeur. Finalement, comme j'ai découvert Jean-Claude Risset, etc., il m'a aidé, j'ai atterri à Aix-en-Provence, et j'ai soutenu ma thèse [là]. Voilà : c'était une superbe aventure... Et puis je suis devenu directeur de conservatoire parce que... parce que – j'avais pas fini, d'ailleurs, ma thèse – fallait bien vivre, quand même... Donc j'ai commencé par diriger un conservatoire en banlieue nantaise, qui avait beaucoup d'argent, parce que chaque fois qu'un avion atterrissait ou décollait, l'argent rentrait dans les caisses [[*Rires*]] ; j'ai créé un festival de musique contemporaine qui s'appelait « Déconditionnez vos oreilles », où je me suis éclaté parce que j'ai pu faire venir des grandes pointures, c'était super... Et puis voilà... de fil en aiguille... À un moment donné, j'ai arrêté parce que j'ai eu mes premiers contrats d'édition, et puis il a fallu quand même aussi retravailler, enfin bref... Chaque fois, j'ai pris un conservatoire un peu plus important, et puis j'ai atterri ici...

Moi : Mais comment êtes-vous passé de la thèse à la direction de conservatoire ?

Baptiste : Bah au départ, fallait vivre, hein... Je connaissais bien les conservatoires ; j'avais commencé dans un conservatoire municipal agréé, en haut d'une mairie, à huit-dix ans, j'avais suivi toute la filière, tous les niveaux de conservatoire, donc je connaissais bien leur fonctionnement [...], et puis être prof d'histoire de la musique, c'est pas évident de trouver des postes dans ce domaine-là... Bon, j'ai eu un an où j'ai remplacé... là, j'ai cru que j'allais rebasculer [*à l'université, où il a occupé un poste de maître de conférences en musicologie, au sein d'un département de philosophie, en plus d'une direction de conservatoire en région parisienne*]. J'ai passé le concours de la fonction publique [territoriale], et puis j'ai eu pour mission d'agréer un autre conservatoire, avant celui-là [...]. [*Baptiste me montre un document officiel signifiant l'agrément du conservatoire, qu'il a fait encadrer*] Et puis j'en ai eu marre, j'ai tout refait le conservatoire, je l'ai fait repeindre, [...] j'aurais pu y rester, parce qu'il est fabuleux... mais j'en ai eu assez – ça épuise aussi, quand même – et puis, sans même qu'il y ait d'annonce, j'ai appris qu'ils recherchaient ici quelqu'un pour être chargé des études ; j'ai dit : tiens, je vais aller voir ce qui se passe, et puis voilà... ça sera certainement pas le dernier... Mais après, [je suis] ouvert à des tas de choses : à un moment donné, je me demandais si j'allais pas franchir à être DAC dans une ville, parce que c'est aussi un autre niveau... Par rapport à ma formation, j'ai quand même une vision assez large, culturellement parlant, j'ai fait la formation DAC aussi, je me disais : tiens, ça pourrait être intéressant... mais maintenant, les postes... ça a vraiment changé ; les postes... j'ai vu l'évolution en vingt de direction de conservatoire, pfff. D'abord, c'est plus du tout ce que c'était quand moi j'étais élève ; maintenant, c'est devenu... on est harassé de tas de choses qui n'ont rien à voir avec la musique. À part les examens, finalement, ou le contenu des études, qu'il faudra que je dégage sur quelqu'un, parce qu'on peut pas tout faire... On est harassé de tout : là, je vais recevoir 70 personnes pour les noter, enfin bon... C'est

devenu… j'allais dire presque direction de petite entreprise ! D'ailleurs, j'avais fait un discours de départ, quand je suis parti [de mon premier poste de direction] en disant ça : « J'ai eu l'impression d'être directeur de PME pendant quatre ans… Là j'avais vu le basculement, déjà. C'est devenu : vous êtes toujours en relation avec le service financier, le service personnels ; d'ailleurs, à cette mairie-là, je leur ai dit… à un moment, je disais à la DRH – parce que c'était une petite ville de 16 000 habitants et bon, au bout d'un moment, on tissait vraiment des relations, c'était sympa ; mais tous les débuts d'après-midi, j'étais en mairie, je faisais la tournée des services pour régler des trucs – « Écoutez : ce serait plus simple que je mette mon bureau à côté du vôtre et puis on règlerait ça… parce que je vous téléphone tous les jours, de toute façon… » C'est vrai que c'est presque ça : il y a des fois où on se dit : on devrait être à la communauté d'agglo, on règlerait les choses plus rapidement ! Mais c'est fou, quoi : ça a vraiment changé. Pourquoi ? Parce que je pense que les… d'abord, il y a un resserrement des fonctionnements, avant, ils maîtrisaient pas trop les conservatoires ; c'était un truc, une entité, un satellite à l'extérieur […] et il se passait des trucs, financièrement ; à la limite, on contrôlait pas trop la situation, et avec les problèmes financiers, ils ont voulu resserrer les boulons… Mais à la limite – je sais que ça a choqué la profession, et je comprends – il y a eu des annonces qui sont parus faiblement, mais il y a des fois où à la limite, ils recherchaient un directeur administratif… Mais on peut le comprendre, dans leur logique, on peut le comprendre ! Parce qu'à la limite, nous, il y a des fois – excusez-moi – où on pèterait les plombs, que dans leur logique, il faudrait plutôt un directeur administratif, et puis à la limite, un directeur pédagogique… Je peux vous dire que je vais avoir un attaché là, je vais le charger un peu, parce que chacun son truc ! Moi, je me suis dit, enfin quand j'ai vu certains collègues [*Baptiste prend l'exemple du directeur d'un CRD voisin*] – je le connais peu, bon, j'estime les gens, c'est pas une critique – quand je suis arrivé, je suis allé le voir dans son bureau […] : y avait pas un dossier sur son bureau ; j'avais l'impression de rentrer chez un toubib, vous savez, le meuble familial, les deux trucs bougie là… et puis il me dit : « Oh, on m'a livré un ordinateur la semaine dernière, je sais pas comment ça marche… » Je rêvais, quoi, je me suis dit : « mais pourquoi j'[ai] jamais atterri dans un truc comme ça, pourquoi j'ai la malchance d'atterrir toujours dans des institutions qu'il faut que je redresse, qu'on me donne des missions de redressement, machin… ? » Alors je crois, malheureusement, que ma formation me dessert, c'est-à-dire que comme j'ai une double formation, ils savent très bien… vous savez, moi, l'université, j'ai entendu beaucoup de critiques sur l'université ; moi, je la défends, pourquoi ? Parce que… à la fois on peut dire qu'on n'apprend pas grand chose, mais à la fois, on apprend une chose : c'est la méthode ! La méthodologie, je sais pas ce que vous en pensez… Je trouve que c'est tellement nécessaire dans n'importe quel métier, maintenant ; je défends ça, et je sais que j'aurais jamais pu m'en sortir si j'avais pas de la méthode ; et encore, des fois… j'ai pas le temps d'être encore plus méthodique… C'est vrai : quand vous êtes obligé de faire des plans de thèse, etc…

Je crois que, peut-être quand les gens lisent mon CV, ils se disent : « Chouette, celui-là, il va pouvoir… il sera pas… » Évidemment, quand j'ai fait mon stage de cadre, […] j'ai fait un stage dans un service financier, service du personnel, etc. ; donc ils doivent se dire : « Ah bah tiens : c'est de la bonne graine, il va pouvoir… » Donc chaque fois, je tombe sur des trucs à restructurer, ou les maires se disent : « Chouette, on va agréer le conservatoire ! » En prenant ici, parce que je suis passé du bureau du fond à celui-là, je me suis dit : « Ah, finalement, c'est une boutique qui tourne bien, ça va bien se passer… » Alors évidemment, ils ont profité que je prenne le truc pour faire passer une tonne de messages, de changer certaines choses ; et puis je me suis aperçu que ça fonctionnait pas si bien que ça. Donc voilà : ça me dessert peut-être ; je devrais peut-être enlever ce volet-là dans mon CV, pour qu'on se dise : « C'est purement un artiste, qui compose, encore une galère : il va rien comprendre à des tas de choses… » Parce que manque de pot, ça me bouffe beaucoup de temps… Bon, je compose, j'ai une partition derrière, [qu'une classe] avait pu jouer, mais j'ai peu de temps… Mais aussi, la vision qu'ont maintenant les services des mairies, des directeurs de conservatoire a complètement changé. Et je crois d'ailleurs que c'est aussi pour ça, vous voyez qu'ils ont du mal à recruter. Moi, j'ai du mal à recruter un adjoint, […] il y a beaucoup de directions de conservatoires, les gens craquent, au bout d'un certain nombre… des fois, ils craquent ; et puis je pense qu'ils ont raison… oui, ça deviendra difficile, parce qu'un musicien pur et dur, il peut pas s'en sortir, s'il a pas une administration solide derrière… […] Il y a des fois, j'enverrais tout valser… des fois, je rêve d'atterrir, de faire quelque chose de beaucoup plus artistique, évidemment… Quand j'ai fait l'année en fac, j'étais ravi, parce que je parlais musiciens, je parlais démarche musicale, etc. Alors je sais pas, peut-être pour les profs je suis un OVNI, j'en sais rien, j'ai jamais demandé… bon, ça se passe bien, je les reçois, et tout… Certains, certainement… Évidemment, pour des anciens, ils comprennent pas que je peux être à cheval, pas comprendre qu'ils remplissent pas leurs bulletins en temps et en heure, qu'ils me font suer parce que tel truc qu'on leur demande : de présence d'élèves, et tout, ils comprennent pas ; mais ce qu'ils comprennent pas aussi, c'est que moi, depuis que je suis là, quelqu'un m'a attaqué à la HALDE, en ce moment, j'ai un recours administratif qui peut aller au tribunal administratif… les gens sont devenus de plus en plus…

Moi : Tatillons…

Baptiste : Tatillons ; que les parents se plaignent si le cours est un bazar, que… les gens, la société est devenue comme ça aussi ! Et que bon, moi, si je leur dis pas, je me ferai taper dessus par la hiérarchie ! […] Justement, par rapport à la mutation, il y a des directeurs qui sont entrés en rébellion ; vous avez entendu : il y a des directeurs qui disent : « Ah non, mais vous devriez vous rebeller ! » Mais si je me rebelle, même si je suis fonctionnaire, on pourra pas me virer, mais on pourra me mener une vie impossible ! Je veux dire : du harcèlement, ça existe aussi ! À vous téléphoner tous les matins à neuf heures pour savoir si vous êtes au bureau… ça existe ! Il y en a qui sont entrés en

rébellion parce qu'il y a eu des fois des directeurs de conservatoires, ils avaient toute l'équipe pédagogique derrière, et puis on y va, en rébellion ! De toute façon, il a pas duré le gars ; on lui a fait comprendre… c'est clair. Et ils comprennent pas, évidemment, que le contexte a changé ! Alors évidemment, je comprends que leur préoccupation, c'est musical : OK ! J'entends bien, mais dans un cadre ! Dans un cadre qui existe […]. Mais ça a changé, c'est vrai que ça a beaucoup changé…

Enfin je suis peut-être un OVNI… déjà les profs maintenant, ceux qui sortent des Cefedem, tout ça, ils ont une autre mentalité ; ils sont plus… C'est des gens, généralement je me rends compte qu'il n'y a pas de problème, des gens qui sont au fait de ce qui se passe maintenant dans les établissements d'enseignement… Mais c'est vrai que moi, quand je suis allé dans des réunions… bon, je suis pas syndiqué, quoi que ce soit, mais je suis allé à des réunions… J'étais plutôt du côté des compositeurs, mais quand je suis allé à une réunion de directeurs de conservatoire, il y a des trucs que… je comprenais pas certaines réactions de collègues, mais je comprends bien, maintenant, pourquoi ; qu'on dise que ça a changé et qu'on ne l'accepte pas, je suis assez d'accord, mais en même temps, évidemment, j'ai une formation qui est pas, qui est évidemment double, et qui évidemment de côté-là est pas différente de quelqu'un qui aurait pas fait ça… […] Là, je vais aller au Trésor public, vous voyez, j'ai rendez-vous au Trésor public ! [*Rires*]

Entretien : Serge

Le conservatoire, à l'instar de la plupart des établissements assez anciens, est installé dans une maison bourgeoise ; celui-ci présente cependant la caractéristique assez remarquable d'être situé au cœur d'un ensemble urbain des années 1970.
Serge me reçoit dans son bureau, dont l'une des fenêtres ouvre sur une cour intérieure commune au conservatoire et à l'école élémentaire voisine ; c'est également par ce passage que circulent les élèves de la classe CHAM. Au cours de l'entretien, Serge hésitera à intervenir de sa fenêtre pour rappeler les élèves à l'ordre.

Serge : [Tout] repose autour du département Jazz – puisqu'on n'a pas de département « Musiques actuelles » ici, si ce n'est que Jazz et musiques actuelles, semble-t-il, sont de la même famille – c'est surtout ici [...] la salle de musiques actuelles [...] qui monopolise l'ensemble des technologies. Il aurait dû s'effectuer un rapprochement qui s'est pas fait pour des raisons que j'arrive toujours pas à comprendre, d'ailleurs... donc en gros, ils sont les modernes et on est les anciens ! À force de le dire, ça finit par être vrai, c'est-à-dire qu'ils ont effectivement énormément de matériel, des ateliers de MAO, etc., et que du coup, nous on n'a pas tout ça, soyons clairs. Par contre, dans le cadre du département « Jazz », il y a une utilisation sur Macintosh de pas mal de logiciels ; mais alors on se les est fait tous voler il y a six mois et on est en train de se rééquiper [Serge me propose alors de convoquer le responsable du département afin qu'il explique lui-même de quel matériel il dispose], et puis ça sera tout... On a également, en termes d'outils pédagogiques, la liaison payante avec la Cité de la musique, avec un point d'accès direct dans le cadre de la médiathèque du conservatoire [...], qui nous coûte un peu cher [3] et qui est extrêmement sous-utilisé, mais qu'on maintient fermement parce qu'on est un des rares conservatoires dans le coin à avoir une bibliothèque qui fonctionne à plein temps, avec une bibliothécaire, etc., etc., donc... Et puis, en même temps je dis ça, mais j'ai un peu l'impression que ça vient tout doucement, d'utiliser... les profs de FM emmènent les élèves pour leur montrer comment – d'ailleurs ils savent ça aussi bien qu'eux – trouver des illustrations, tout ça... Et ma foi, ce sera à peu près tout. Sur le plan FM et tout ça, on n'a rien... Par contre, il y a un peu de MAO qui se fait effectivement par le département « Jazz », puisqu'on a également des formations internes ; le responsable du département « Jazz » a plusieurs journées de formation par an auprès des enseignants [...].

3. En 2011-2012, l'abonnement monoposte coûtait 450 euros, et pour deux postes, 700 euros.

Deux structures concurrentes sur le territoire de la ville

Quant à la perspective, sur [la ville], la réponse est claire, je vous l'ai dit, c'est [la salle de musiques actuelles] qui truste l'ensemble de la technologie, de façon volontaire : c'est une scène de musiques actuelles, ils ont vraiment basé leur image sur les nouvelles technologies, puisqu'ils ont à un moment été rattachés au service Jeunesse, donc il y a tout un amalgame qui s'est fait autour de tout ça : jeunesse, technologies… des trucs pas très malins mais qui existent… Ça, faudrait aller les voir, ils ont de très beaux locaux pas loin d'ici…

Moi : Quand vous parlez de répartition qui s'est faite de leur côté, c'est une question de budget ?

Serge : Non, c'est une question d'identité. Ils ont revendiqué en tant qu'identité le fait que les jeunes et les nouvelles technologies, ça allait ensemble, et que les musiques actuelles également, et que donc c'était à eux de faire tout ça ; ce qui fait que nous, quand on a essayé de s'équiper, on nous a dit : « Bah non, puisque c'est [la salle de musiques actuelles] qui le fait […] et de toute façon, vous devez effectuer des rapprochements. » À part que ça ignore une des identités des scènes de musiques actuelles, qui consiste à se démarquer un maximum des conservatoires, et donc les rapprochements depuis dix ans sont extrêmement compliqués, voire maintenant, complètement inexistants. Il nous reste juste nous, la classe de… puisqu'on a de très beaux équipements en danse ici ; de cette « convention » entre la scène et le conservatoire, il ne reste en fait que la classe de hip-hop. Tout le monde nous demande toujours pourquoi on a une classe de hip-hop : mis à part le fait que ça travaille beaucoup avec le reste des danseurs, c'est une survivance en fait de cette convention qui devait permettre des échanges, y compris tarifaires entre les populations ; et en fin de compte, ça ne s'est pas fait que [la salle] a bâti son identité — comme beaucoup de salles de musiques actuelles, c'est pas propre à [la ville] — contre le conservatoire. De fil en aiguille, on en est arrivé à faire en sorte qu'y compris les technologies soient liées… Après, on pourrait très bien, nous, y aller, emmener des élèves là-bas, c'est pas un lieu qui nous est fermé, mais il n'existe pas de relation du tout entre… surtout sur ce plan des nouvelles technologies, il n'existe par de relation entre les deux équipements.

Moi : Par exemple, j'imagine qu'ils ne siègent pas au Conseil d'établissement… ?

Serge : Ils ont un siège, mais ils ne l'utilisent jamais… ils sont sur toutes les convocations, on les relance régulièrement ; par contre nous ne sommes pas dans le conseil d'administration : la maire avait souhaité que nous [y] soyons – c'est un EPIC, la [salle] — mais [la salle] ne l'a pas souhaité, donc c'en est resté là.

Moi : Est-ce que vous avez d'autres partenariats, par exemple avec les classes CHAM, est-ce que ce serait éventuellement une opportunité de développer l'équipement ?

Serge : Non, ça n'a pas été pensé comme ça, d'une part, et d'autre part, nos classes CHAM, elles ont une thématique : on a une classe CHAM primaire cuivres – fanfare, pardon — et une classe collège jazz. Y pas que des instruments jazz, mais disons que la pratique collective est uniquement tournée vers le jazz ; mais y a des violoncelles, des... Donc là-dedans, non.

Après, mon sentiment général par rapport à l'utilisation des nouvelles technologies – j'ai pas beaucoup réfléchi –, je sais pas très bien quoi vous dire... Moi, j'en ressens la nécessité ; la question, c'est que l'horizon budgétaire est très noir, et qu'aucune discussion ne sera jamais ouverte sur ces questions. On a la chance d'avoir cet équipement – mais il va vous le décrire – qui a été volé, mais qui a été en partie restitué, et puis y a encore des logiciels qui vont venir... on a eu beaucoup de chance déjà ; il y a trois-quatre ans, on a ouvert cette affaire-là, et de façon assez performante [...] et aujourd'hui, ce serait pas possible, aujourd'hui ce serait totalement exclu, donc j'évite de réfléchir à des sujets qui n'aboutiraient pas ! Après, on sait pas, parce que le conservatoire va connaître une restructuration et une extension de ses locaux à partir de l'année prochaine, donc est-ce que dans ce cadre-là, il y a moyen via des conseils dans cette question-là, d'équiper le conservatoire, pourquoi pas ? Puisqu'on est justement en train de faire le budget de l'équipement du nouvel établissement, et là, y a des subventions assez importantes de la part du Conseil Régional et tout ça, or le parc instrumental ici, en général, est plutôt correct, donc on pourrait dire que l'étape suivante, c'est justement ce qui concerne les nouvelles technologies ; oui, ça, ce serait possible... Alors y a cette dimension-là, vous m'y faites penser d'ailleurs, il faut que j'en parle... il va y avoir beaucoup de technologies autour de [...] l'auditorium, on va avoir un nouvel auditorium avec un peu de technologie autour de ça – mais c'est plutôt de la technologie spectacle, mais ça peut être aussi l'occasion de réfléchir un petit peu au-delà de ça –, et puis le challenge suivant, c'est le passage à l'intercommunalité...

Moi : Voilà, oui...

Moratoire sur le transfert du conservatoire à l'intercommunalité

Serge : Donc pour l'instant, [la ville] n'ira pas, le vote a lieu demain, donc la maire a décidé que la ville restait – on n'est pas les Anglais de la Communauté européenne ! Le cinéma et la piscine y vont, mais la bibliothèque et le conservatoire, pour des raisons de flou concernant le statut des personnels, Madame la maire a demandé à ce qu'on ait un temps supplémentaire de réflexion ; puisqu'en fait, on balance 840 personnes dans une communauté d'agglomération qui pour l'instant emploie trois personnes à la DRH, et comme nous, on a pas mal de vacataires, la consigne, ça a été : « Structurons d'abord l'agglo, et puis ensuite, on ira... à la place d'y aller l'année prochaine, on ira dans deux ans. Autour de l'agglo, il y aura un certain nombre de réflexions sur les établissements avec lesquels on travaille, et qui eux sont équipés dans ce sens-là ;

c'est-à-dire essentiellement [le CRD voisin] mais c'est plutôt électroacoustique, c'est pas MAO et nouvelles technologies ; quant aux autres, on travaille beaucoup – enfin, on a un bon réseau avec [deux autres CRD] mais je sais pas du tout où ils en sont sur ces plans-là…

Moi : [L'un d'entre eux] a la réputation d'être assez bien équipé…

Serge : […] Ça m'étonne, mais tant mieux… parce que je vois pas du tout où ça peut être… C'est-à-dire que comme ils ont eu un directeur électroacousticien, il est possible qu'il y ait eu une passerelle dans ce sens-là ; et encore : l'électroacoustique ne mène pas obligatoirement aux nouvelles technologies, mais c'est possible qu'il y ait eu quelque chose autour de ça, mais alors moi, je l'ai jamais vu… […]

Moi : Les autres villes temporisent aussi un petit peu ?

Serge : Non, on est les seuls… Il y aurait aussi [un CRC dont les bâtiments sont en très mauvais état], j'ai juste eu un coup de téléphone comme quoi [nous n'y allions pas]… C'est aussi une des questions qui a été posée à cette occasion, c'est quelle était la plus-value de l'agglo sur le réseau qui a déjà été créé – puisqu'on travaille déjà énormément ensemble : on a un orchestre commun, des départements jazz qui travaillent très bien ensemble, enfin y a déjà plein de réseau, et qu'à la limite, il aurait mieux valu consolider ce réseau indépendamment des questions d'agglo. C'est à dire que là, en fait, ils vont passer quand même les deux prochaines années sur des questions de règlementation, alors que le fait de travailler en réseau ne posait pas ces questions-là dans un premier temps, et permettait de structurer les enseignements et le projet artistique… il aurait mieux valu déjà terminer cette phase-là – y a des choses vraiment intéressantes, en danse et tout ça – alors que tout ça va être mis à bas, parce que pendant deux ans, ça va être les primes, les vacances, les machins… la gouvernance, etc. Tous ces projets-là, du coup, vont pas se faire, quoi. Mais voilà : [la ville et peut-être celle du CRC évoqué plus haut] est la seule pour les enseignements artistiques ; par contre, il y a trois bibliothèques qui n'y vont pas […], toutes les piscines y vont, et tous les cinémas y vont […]. C'est un report…

Moi : C'est un moratoire…

Serge : C'est un moratoire, oui ; la maire insiste bien sur cette question-là… parce qu'en plus, on avait plein de questions, nous, sur notre nouveau bâtiment, et personne n'a été capable de répondre à la question de savoir… on savait juste que si on basculait dans l'agglo à partir du 1er janvier 2012, même s'il y avait une année de transition et une mise à disposition, on ne pouvait plus rien inscrire de ligne budgétaire concernant le conservatoire ! Donc on a eu des réunions épiques où personne n'était d'accord, de savoir si on pouvait… parce que la grande idée, c'est : on continue comme avant et on facture à l'agglo… À part qu'on facture à partir de quelle ligne budgétaire, puisque officiellement, à partir du transfert, on n'inscrit plus de ligne budgétaire pour les équipements,

c'est le contraire en fait : c'est-à-dire vous ne pouvez pas dire, par exemple, que vous avez acheté un piano, et ensuite le refacturer à l'agglo, puisque vous n'avez pas le droit d'inscrire de l'investissement… Pour le fonctionnement, c'est peut-être possible ; mais pour l'investissement, c'est sûr que non : vous n'avez pas le droit d'inscrire de l'investissement sur un équipement transféré. Donc comment vous refacturez un piano que vous n'avez pas le droit d'acheter, en gros… Ça, personne n'a été capable de répondre à ces questions-là ; c'est une des raisons pour laquelle la maire a dit : « Structurons d'abord l'agglo, et puis ensuite… » Donc les autres vont essuyer les plâtres…

La salle de Jazz

Serge quitte le bureau pour chercher le responsable du département Jazz ; ils reviennent tous deux et, après quelques mots de présentation, l'enseignant évoque rapidement le matériel dont il dispose.

Prof Jazz : Donc on avait un [iMac], avec comme logiciels installés : ProTools et Sibelius ; donc ProTools pour faire des sessions d'enregistrement et puis apprendre aux élèves à éditer de la musique […] et Sibelius pour leur apprendre – parce qu'on a des cours d'écriture, d'arrangement – pour leur donner des infos pour travailler avec Sibelius.

Serge : Ils l'utilisaient, les élèves ?

Prof Jazz : Oui, ils l'utilisent ; les élèves utilisent tout dans le cadre des cours d'arrangement […].

Serge : Mais est-ce que, par exemple, dans le cadre du nouveau bâtiment, il faudrait pas prévoir une petite cabine, ou un machin comme ça ?

Prof Jazz : Ah si, ça…

Serge : Oui mais faut pas dire ça maintenant, faut le dire…

Prof Jazz : Oui oui…

Serge : Parce que là, comment ils font ? C'est dans la salle de cours et ils le font pendant le cours ?

Prof Jazz : Nous, quand on l'avait en salle 05 ou en salle 01, il était pas forcément à disposition des élèves, parce qu'on s'en servait plus pour nous… mais rien n'empêche d'ouvrir une session spéciale élève… Le problème, c'est qu'il y avait les éléments qui étaient sécurisés, comme les disques durs… enfin qu'ils ont quand même volé, m'enfin tout ce qui était clavier, chose comme ça, c'est pas sécurisé, donc on pouvait pas le laisser en libre service…

Moi : « sécurisé », c'est-à-dire ?

Prof Jazz : C'est-à-dire qu'ils sont accrochés à des tables, y a un câble antivol.

La formation aborde également les techniques du son et du montage, dans le cadre du DEM Jazz, au sein d'un module intitulé « informatique musicale ».
Moi : Donc l'objectif de ce cours, c'était finalement : préparation à l'univers professionnel ?

Prof Jazz : Voilà, c'est çà, parce que là, on a vraiment des cas de figure d'élèves qui arrivent et qui sont très au courant, qui maîtrisent ça super bien, et d'autres qui s'y mettent au moment où ils sont chez nous ; donc ça leur prend un peu de temps de manipulation… Il y a beaucoup d'apprentissage en commun, c'est-à-dire que les uns et les autres se filent pas mal de plans pour se servir du…

Moi : Eux-mêmes sont équipés chez eux de ce genre de…

Prof Jazz : [en termes de logiciels], ils ont la même chose en fait… […].

Serge : Et toi, tu as fait un peu de formation autour des profs ?

Prof Jazz : On l'avait fait [l'année antérieure], on avait fait des initiations pour les profs, pour se servir de Sibelius. Enfin « initiation » ou assez poussé, parce qu'il y avait aussi [un enseignant] qui était très avancé sur Finale, lui ; ce qui l'intéressait, c'était plutôt de [comparer avec] Sibelius.

Moi : Et vous avez déjà eu des demandes, de la part des enseignants, pour d'autres logiciels, d'autres dispositifs ?

Prof Jazz : Non non… C'est vrai que pour l'ensemble des profs, ça reste quand même les logiciels de notation qui sont les plus demandés. Nous en jazz, on se sert beaucoup des logiciels de séquence aussi, pour travailler, pour faire tourner des exercices ou des choses comme ça, mais je suis pas sûr que ce soient les mêmes choses en classique : y a pas forcément…

Moi : Logiciel de séquence : à partir de ProTools ?

Prof Jazz : Ouais, moi, souvent je travaille à partir de ProTools, je génère des séquences à partir desquels on travaille des exercices, des patterns, des… On se sert aussi de ces logiciels-là pour le relevé, soit des logiciels comme *Transcribe* ou ces choses-là qui sont dédiées, mais il y a aussi des fonctions dans ProTools pour ralentir de moitié les fichiers […] quand ça va très vite. […]

On travaille pas mal aussi avec les élèves sur des sites ; j'ai fait un site sur… un Google site, avec le contenu de ce que je fais en cours, sur lequel ils peuvent aller chercher des éléments, soit juste des indications de ce qu'on a vu, mais aussi des fois des relevés du répertoire qu'ils peuvent aller chercher directement. […] On a un site aussi pour le département, donc là c'est plutôt un site d'information, pour notre programmation de l'année, nos événements […].

Moi : D'un point de vue pédagogique, qu'est-ce qui vous semble le plus utile, le plus intéressant dans tous ces outils, qu'il s'agisse de logiciels professionnels comme ProTools ou bien de sites comme celui que vous avez conçu…

Prof Jazz : C'est difficile, parce que c'est complémentaire en fait […].

Moi : Et dans le cadre des séances en présentiel, qu'est-ce qui vous semble le plus intéressant ? Qu'est-ce qui serait le plus à même, si on le souhaite, de modifier la relation pédagogique qu'on peut avoir ?

Prof Jazz : Ce qui est vraiment important et qui nous manque depuis quelques mois où on a été privé d'ordi, c'est de pas avoir un accès à internet pour pouvoir regarder des vidéos sur Youtube, écouter de la musique…

Serge : On l'a dans [le centre de documentation]…

Prof Jazz : [Oui], mais c'est vrai que c'est pratique quand on est en cours d'avoir l'exemple…

Serge : On n'a pas de WiFi ici, c'est interdit !

Moi : Vous êtes câblés par contre ?

Serge : Oui, mais le WiFi nous a été refusé…

Moi : À cause des ondes ?

Serge : Non, parce que ça entraîne des "utilisations non contrôlées" au sein de l'établissement… en partie sur des mineurs.

Moi : Je vois… L'accès, c'est toujours un problème je vois, que ce soit en termes de câble que de WiFi… […]

Création et technologies : deux domaines distincts

Alors que nous évoquons les besoins spécifiques de certains enseignants pour la notation contemporaine, j'interroge Serge sur l'existence d'un département création/composition :
Serge : Oui, création, mais ça reste assez papier-crayon, quand même… On a maintenant une structuration de l'improvisation qui est importante, mais qui rentre pas dans le cadre de ces technologies-là, sur l'impro… mais sur la création, non. Y a une classe de composition mais qui n'existe plus, et donc il y a un atelier de « création » mais qui s'adresse plutôt aux premier et deuxième cycles, et la classe de composition qui était tenue par une compositrice – comment elle s'appelle ? – [Claire-Mélanie] Sinnhuber, qui est partie à la Casa Velasquez, et du coup, elle a pas été remplacée…

Moi : [Au professeur de jazz] Vous disiez que vous aviez des demandes en notation contemporaine, je me demandais si ça venait d'eux [les enseignants en création musicale] ?

Prof Jazz : Oui, oui, ça venait de je ne sais plus quel prof, mais qui avait besoin de ça pour son travail…

Serge : Pas l'atelier de création parce qu'elle sait même pas manipuler une clef USB donc…

Le coordonnateur du département et Serge évoquent enfin un projet de création mixte live [4] en partenariat avec deux autres conservatoires].

Moi : Vous avez déjà été sollicité […] pour l'utilisation de la *Meta-Mallette*, qui est un autre…

Serge : Oui, moi j'avais travaillé avec [Puce Muse] quand j'étais dans l'Essonne, mais à l'époque c'était un peu balbutiant – ça remonte à une quinzaine d'années – on reçoit toujours les pubs, mais on n'a pas trop suivi. […] Quand je l'ai suivie il y a quinze ans, c'était une usine à gaz, cette histoire… extrêmement coûteuse et peu convaincante, même si les gens étaient sincères et tout ça, y avait pas de problème, mais quand c'est trop compliqué, c'est trop compliqué. […]

Le professeur de jazz nous quitte alors que nous poursuivons la discussion sur l'atelier de création.

Serge : [C'est] très traditionnel. C'est les profs de FM qui gèrent ça, et c'est… c'est des gens qui n'utilisent même pas un ordinateur en cours, rien ! Ici, le département FM est très papier-crayon ; y en pas un qui travaille avec un ordinateur… ni portable, ni… ils en sont encore… Il y a une prof de FM, l'autre jour, qui est venue nous demander un mini-disque ! [*Rires*] J'ai essayé de lui faire comprendre qu'il y avait des mp3, etc., mais… c'est un peu à ce niveau-là quand même ! […]

Moi : C'est une question d'âge ?

Serge : [Soupirs] C'est la question de la FM en général, qui est beaucoup dans la tradition et peu dans l'innovation… enfin ici… […] C'est rigolo parce qu'on a été centre d'examen l'année dernière pour le concours d'assistant spécialisé de formation musicale, on n'a pas vu – ça a duré quatre semaines […], 160 candidats, on a vu ! – ; quelques-uns ont fait leur cours avec un stockage informatique, ce qui est très bien parce que ça gagne quand même un temps fou, plutôt que de mettre des disques en permanence, avec un petit portable et deux haut-parleurs, du coup ça partait plus vite… mais aucun n'est venu avec un logiciel… […] Je n'ai pas souvenir qu'un seul ait fait un cours à partir d'un logiciel… […] Aucun n'a produit du son avec…

Moi : Et vous avez déjà entendu parler de ces logiciels dits de « FMAO », des exerciseurs… ?

4. Manifestement, le même que celui observé au CRR de Versailles avec Serge de Laubier, mais à partir du logiciel Usine développé par Olivier Sens.

Serge : J'en ai entendu parler, oui, et puis j'avoue que comme j'ai pas de gens sensibles ici à ça, j'ai pas voulu poursuivre [...]. Crescendo, c'est question pour un champion, quand même ! Moi j'en étais resté là, Crescendo surtout, et j'ai jamais plus rien reçu, plus entendu parler de rien.

Moi : Pour l'atelier de création, c'est plutôt orienté improvisation ?

Serge : Oh non, c'est un travail d'écriture en fait, [...] ça oblige – ce qui est pas mal d'ailleurs – les élèves à essayer de noter des idées, de les transformer, de les mettre en ordre... mais en passant beaucoup par l'écrit. Il y a un séminaire en permanence ici d'improvisation entre les jazzeux, les musique ancienne et le prof d'improvisation générative – y un prof ici... qui fait pas du génératif d'ailleurs, il fait aussi des trucs du style... – et ils font une journée par trimestre, ils se mélangent, etc., ce qui est vraiment super... Mais l'atelier de création n'y participe pas du tout. [...] C'est vraiment une dizaine de gamins de fin de premier et de début deuxième cycle, à qui on fait faire un peu de... travail à partir d'un thème, d'une idée... c'est plutôt un travail de pré-écriture, mais c'est plus inventif qu'un cours d'écriture : rien n'est exigé en connaissances, ni en respect des règles ; c'est simplement essayer de trouver des idées... c'est plutôt pas mal fait... c'est fait par quelqu'un d'assez traditionnel, mais pas dans ce travail-là, justement ; et souvent, ça produit des trucs... il y a une ou deux auditions par an de production, et c'est plutôt intéressant [...].

Moi : Est-ce qu'en danse et en théâtre, ces technologies sont utilisées ?

Serge : En théâtre, pas du tout ! En danse, non. Maintenant, en notation – puisqu'il y a un cours de notation de la danse ici – ça, je ne sais pas du tout [...], parce que je sais qu'il y a des logiciels de notation de la danse ; ils travaillent beaucoup avec le Centre National de la Danse à Pantin, et je sais qu'il y a quelque chose qui s'est mis en place là-dessus [...]. Il faudrait demander aux intéressés, et puis surtout au CND [...], je pense que eux, ils ont quelqu'un sur les technologies [...].

Moi : Vous avez évoqué tout à l'heure l'abonnement à [l'extranet de] la Cité de la musique ; qu'est-ce qui vous a motivé [...] ?

Serge : C'est quand même... on a le centre de documentation ici, donc ça me paraissait être un outil extrêmement complémentaire, c'est vrai que moi, j'avais assisté à une journée de présentation qui m'avait tout à fait convaincu, je suis pas allé au-delà d'ailleurs, parce que j'ai pas eu le temps [...]. Après, j'ai pas du tout suivi [...]. Entre autre, sur le fait que c'est juste une bibliothèque, c'est pas une médiathèque, c'est-à-dire que nous, on a quelques documents sonores mais assez peu, et que donc, ça permettait d'avoir ces documents sonores puisque le fonds est énorme [...] mais si on peut pas copier, etc., etc. mais on peut consulter en permanence, et voilà : ça m'avait paru résoudre une partie de ces questions-là. [...] C'est quand même une bibliothèque fantastique, mais c'est vrai que j'aurais ça à la maison, je serais content ! J'ai que Mezzo... Y a un nombre

incroyable de documents là-dedans, et puis la possibilité de voir en même temps la partition, la biographie de l'auteur, ça croise plein de machins en même temps ; on arrive même à faire défiler sur trois colonnes, je crois : on voyait à la fois le concert, la partition qui défilait et les renvois biographiques qui s'affichaient – bibliographiques ou biographiques d'ailleurs – à côté, c'est le genre de truc où on peut passer vingt-quatre heures sans lever le nez… Je pense – j'espère – qu'il est assez utilisé ici…

Nous évoquons ensuite la structuration du Cycle d'Orientation Professionnelle, avec l'introduction d'un contrat pédagogique – un projet de l'élève en somme — et l'ouverture des DEM à des esthétiques hors classique (Jazz, musique ancienne).

La fin d'une "bulle" : crise de la demande

Serge : En instrument, on n'en a quasiment plus [d'élèves inscrits en COP], y a un vrai problème mais je crois, qui n'est pas propre à [la ville] sur les cycles d'orientation professionnelle, mis à part les chinois, on a beaucoup à maintenir un niveau COP pour les autres…

Moi : Parce qu'ils vont ailleurs ?

Serge : Non, parce que je crois qu'on est dans la fin d'une bulle où l'exigence que représente ce travail-là, beaucoup ne sont pas prêts à le faire ! Donc on s'oriente globalement vers une espèce de troisième cycle amateur… Sur l'agglo, par exemple, c'est le cas de tout le monde ! On n'est peut-être les moins mal lotis – Montreuil est un tout petit peu différent, il a été pire que nous parce qu'il a subi un passage politique très compliqué, la ville ne voulait plus d'extérieurs, etc., donc tout s'est cassé la gueule, et là, ça remonte un petit peu parce qu'il y a un autre projet, et ils vont de nouveau bénéficier de la proximité, du côté 21ème arrondissement, qui pour nous fonctionne un peu mais… je me rends compte que c'est pas si évident que ça… ça marche pour la Maison de la Culture… On n'a pas mal de gens qui, n'ayant pas été pris dans les conservatoires d'arrondissement ou au CNR de Paris, viennent ici ; c'est le cas de toute la ceinture, et quand même un peu plus de la première première ceinture ; l'air de rien, une station de métro, ça change des fois… Donc ça marche par rapport à certaines classes ou à certains projets. Il y a eu deux gros projets sur les cycles d'orientation professionnelle : le département jazz, avec des classes qui n'existaient pas ailleurs, comme jazz vocal, etc., donc là, on a passé trois jours d'auditions pour quelques places, et puis il y a quelques vedettes… donc on pourrait faire le conservatoire qu'avec eux tellement ça fonctionne bien… Et l'autre, c'est le grand département qui a été créé avec le projet d'établissement, qu'on appelle « Voix et mouvement », dans lequel sont les comédiens, les chanteurs et les danseurs. Ça, c'est un très très beau projet, dont on est très contents, mais qui est difficile, parce que du coup ça multiplie les temps de formation, et on s'aperçoit qu'il y en qui ont quand même du mal à se rendre disponibles pour tout ça. À la fois ça attire beaucoup de monde sur les concours d'entrée, le fait que les danseurs soient à la fois chanteurs

et comédiens, les comédiens chanteurs et danseurs, etc., etc., on sent que c'est un pôle d'attraction, mais après quand ils sont dans les murs, au-delà de la dominante et d'une sous-dominante, ils ont un peu du mal à suivre. Après, il y a d'autres choses : ici on a par exemple un poste d'osthéo, c'est quelque chose qui, aussi, attire beaucoup parce qu'il y a tout un travail, tout un cycle de formation sur la nutrition, toutes ces choses-là ; mais voilà : est-ce que c'est vraiment, ça, des modules qui sont typiques d'un cycle d'orientation professionnelle et qui devraient peut-être faire plutôt faire partie, maintenant, d'un pôle d'enseignement supérieur ou d'un truc comme ça, c'est la question. [...] Mais si à terme, je sais pas très bien comment tout ça évoluera, ça fonctionne très bien et ça crée toute une – ils sont environ 70 – beaucoup d'émulation, beaucoup de réflexions... ça dépend des promotions : cette année, il y a une promotion plus difficile, qui est plus repliée sur chacune de ses disciplines [...] ; et puis les danseurs sont plus jeunes, dont ils sont moins disponibles. [Outre la dominante et les deux sous-dominantes], ils ont des disciplines communes : percussions et culture de la scène [...] et ensuite, ils ont des disciplines spécialisées : notation pour les danseurs, arrangement pour le jazz... Donc ça fait quand même un programme... on est aux alentours de seize heures, dix-huit heures par semaine quand même...

Moi : Pour des étudiants qui ont quel âge ? 16/18 ?

Serge : Alors les jazzeux, en général, sont plus âgés, et puis eux, y se débrouillent parce qu'ils ont souvent des boulots de soir, etc., en général, ceux-là suivent pas mal de choses ; les danseurs, là on arrive un peu au bout d'une génération mais ils ont une vingtaine d'années, mais pendant longtemps ils ont plutôt tourné autour de 16 ans, donc ça c'était très compliqué ; les chanteurs en général, ils ont beaucoup de boulot dans la journée donc ils ont un peu du mal à suivre les modules, mais ils sont assez âgés, ils sont plutôt autour de 25 ; et les comédiens, c'est un peu comme les jazzeux : ils ont surtout des boulots en fin d'après-midi, etc., donc beaucoup de la formation a lieu le matin. Eux suivent en général, parce qu'en fait, les comédiens savent maintenant très bien... ils sont pas très intéressés par le diplôme – le DET – ils sont plus intéressés par la formation, eux, parce qu'ils considèrent que justement, cette formation pluridisciplinaire les prépare bien aux concours d'entrée dans les grandes écoles ; ils le font plutôt dans cette idée-là que dans une idée artistique ; du coup ils suivent un peu tous les cours, parce qu'ils savent qu'à une échéance très brève, ça peut leur être demandé, soit en termes d'audition, soit en termes de concours d'entrée dans les grands centres supérieurs ; je pense que c'est eux qui suivent le plus en fin de compte [...].

Moi : Vous disiez tout à l'heure qu'il y avait une certaine désaffection pour les instruments les plus classiques...

Serge : Le pire, c'est les cordes. [...] Ça fait cinq-six ans maintenant qu'on a beaucoup de mal à recruter des élèves au-delà du troisième cycle...

Moi : Pour les grands élèves donc ?

Serge : Oui ; par contre, pour les petits, c'est de plus en plus d'ailleurs ; comme il y a beaucoup de communautés ici dans leur répertoire traditionnel qui emploient le violon par exemple, on a une communauté sri-lankaise ici qui est très importante, donc quasiment toutes les classes sont occupées par des petits sri-lankais, violon… les cuivres… paradoxalement, on a presque plus de cuivres que de cordes maintenant, mais ça, c'est lié au projet de CHAM fanfare ; les claviers, ça on a toujours beaucoup de demandes, mais ça reste à un petit niveau de premier cycle, et c'est très curieux parce qu'on a ici [le pianiste du Trio Wanderer], quelqu'un d'assez célèbre, et on n'a aucune demande pour lui… C'est une énigme pour moi, parfaite ; c'est-à-dire qu'on peut venir prendre des cours pas chers avec [ce pianiste], et qu'on n'a pas une demande… Alors est-ce que les gens ne le connaissent pas par son nom, connaissent plutôt le Trio Wanderer, dans le milieu, ça m'étonnerait ; on n'est quand même pas loin du CNSM, c'est quelqu'un qui est en capacité – qui est très gentil en plus – de faire travailler des entrées au CNSM… je sais pas… c'est énigme que lui-même ne comprend pas. Alors c'est vrai que lui n'a jamais enseigné parce qu'il ne fait que tourner par le monde avec le Trio, donc il dit : « en fait, je suis pas du tout connu comme enseignant puisque j'ai occupé aucun poste nulle part », enfin… […] ; même en musique de chambre, hein […]. Après, la pyramide s'est terriblement écrasée ; là où elle était encore un peu pointue, elle s'est écrasée beaucoup : on doit avoir 80 % d'effectifs en premier cycle, sur les instruments.

Moi : Comment est-ce que vous l'analysez ?

Serge : Je crois que ce sont des comportements appelés à disparaître ; je suis pas du tout optimiste là-dessus ; je crois que c'est des bulles qui vont se créer comme ça ; Paris résistera plus longtemps parce qu'il y a un milieu où il est de bon ton de faire de la musique etc. ; et dans les milieux les plus aisés et les plus défavorisés, aux deux bouts de l'échelle, il sera de très mauvais goût de s'inscrire là-dedans… parce que là où on utilise le temps à d'autres activités… Je sais pas, j'ai pas d'idée, mais…

Moi : Et ça, c'est quelque chose que vous constatez avec vos collègues ; c'est pas spécifique ?

Serge : Oui oui… […] Ceci dit ici, on n'a pas de problème de fréquentation : les mille places sont remplies facilement […]. Ici, il n'y a jamais de logique de sélection, sauf sur les COP mais pas sur les trois premiers cycles ; mais ça va finir par venir parce qu'on va être en baisse, nous, budgétaire donc en baisse d'offre, et du coup, les places vont devenir effectivement très chères ; on va être obligé dans les années à venir de rentrer dans un processus de sélection qui va être très nouveau pour nous : sur quels critères, certainement pas sur des critères d'aptitude, on est à peu près tous d'accord là-dessus, mais… […] Cette année, pour la première fois, on a été confronté à ça : de très très grosses listes d'attente qu'on n'avait pas jusqu'à maintenant […]. C'est curieux, parce qu'on pourrait penser que la crise décourage les investissements culturels, et en fin de compte non… Ça, j'ai beaucoup de mal à l'expliquer : est-ce que les gens se

rendent pas compte que c'est payant ? Mais on a assez peu de démissions à la première facturation [. . .]. Moi je suis très admiratif ici, quand je vois passer les cartes de quotient et tout ça, très admiratif des familles qui dépensent des sommes qui sont pas toujours considérables dans l'absolu, mais par rapport à des gens qui vivent ici, qui sont parfois dans des situations fragiles, laisser 200/300 euros par trimestre pour un ou deux gamins, je trouve que c'est quand même par rien [. . .]. Alors on a toujours eu un côté intégration, c'est-à-dire aller au conservatoire, par exemple chez les communautés sri-lankaises, c'est très important, parce que c'est une des identifications à la vie occidentale, tout en étant une tradition chez eux aussi de travail avec un maître, etc., donc on reproduit ça dans une démarche occidentalisante. Malgré tout, je sais pas comment ils font [. . .] !

Crise budgétaire et redistribution des cartes

Moi : Comment est-ce que vous voyez les choses vis-à-vis des pôles supérieurs – à leur émergence, plutôt ? Est-ce que vous avez des craintes sur le fait notamment qu'ils puissent accaparer les élèves en voie de professionnalisation. . .

Serge : Assez moyennement, parce que sur la région parisienne, pour l'instant, c'est que Paris-Boulogne et Aubervilliers-La Courneuve ; concernant Paris-Boulogne, ils ne peuvent pas absorber tout le monde, et Aubervilliers-La Courneuve a tellement de problèmes d'argent qu'en fait, ça reste un mini pôle supérieur, puisque je crois qu'il y a très peu de places en fin de compte ; donc non, je n'ai pas de craintes à très court terme là-dessus, et puis je pense que – mais ça, peut-être que je suis pas très visionnaire là-dessus – l'identité d'un établissement peut rester attirante pour des gens qui auront un projet artistique, et pour qui, en fin de compte, l'entrée à Paris n'étant toujours pas liée à l'entrée à un pôle supérieur, ou l'entrée à des centres de formation tels qu'ils peuvent exister encore sans passer par les pôles supérieurs [. . .] dans le cadre de formation continue par exemple. On voit bien qu'en jazz, ils sont pas du tout intéressés par les pôles supérieurs, parce que si jamais ils rejoignent les Cefedem, c'est pas via un diplôme de pôle supérieur. . . ça les intéresse pas : eux ils sont plutôt intéressés de passer les concours d'entrée dans les Cefedem et de s'inscrire dans la formation continue, qui est moins chère, qui peut durer quatre-cinq ans, et cette formule-là existant – enfin il me semble, pour l'avoir vécu dans un jury de Cefedem il n'y a pas longtemps – je pense qu'eux sont plutôt dans cette optique-là : je trouve du boulot, je me mets dans un Cefedem. . . eux n'ont pas besoin de passer par la case pôle supérieur, qui plutôt, a priori, s'adresseraient à des gens sur des profils plus jeunes. . . Là effectivement, ils vont ramasser ce qui reste des vocations en matière d'instruments classiques, là, c'est clair. . . Y a à la fois une baisse d'investissement – on trouve de moins en moins d'élèves susceptibles de s'inscrire là-dedans – et le peu qui reste iront directement se mettre dans les pôles supérieurs. En plus, les pôles supérieurs ayant été bâtis à l'envers : c'est-à-dire que comme ils sont attachés à un conservatoire, en fin de compte, il s'avère – que ce soit

à Paris ou à Aubervilliers – c'est le quatrième cycle en fait, alors que théoriquement, ça devrait être déconnecté des établissements, c'est-à-dire que c'est pas les mêmes profs, c'est les élèves qui rentrent par concours, c'est pas les mêmes équipes, c'est pas les mêmes locaux... Pour des logiques financières et rigoureuses qu'on comprend bien, en fait ça s'est pas du tout passé comme ça ! [...] On sait que si on est en deuxième cycle, un jour ou l'autre, on a une chance de finir au pôle supérieur... Après, la façon dont ça s'est construit n'est pas du tout satisfaisante parce que justement, on voit bien sur ce département que ç'aurait pu se construire à partir des choses existantes, et ça n'a pas du tout été le cas. Maintenant, je commence à avoir une certaine habitude de la vie publique et je me rends compte combien les gens ont besoin d'un seul interlocuteur. Je le vois encore avec l'agglo, d'ailleurs c'est rigolo parce que quand le projet agglo s'est construit, on parlait d'une coordination des établissements, et maintenant, en fin de compte, on parle de nommer un super-directeur, parce qu'on va pas aller consulter les neuf... Donc l'histoire des pôles, à mon avis, c'est un peu ça, parce que quand on voit Aubervilliers-La Courneuve et les problèmes financiers qu'il peut y avoir, il aurait été beaucoup plus simple de monter un pôle en prenant les classes d'orchestre – un pôle 93, ça s'appelle comme ça d'ailleurs mais dans les faits, ça ne l'est pas – d'Aulnay, le théâtre et la danse à Bobigny, et le jazz, la composition à Romainville à une époque, l'électroacoustique à Pantin, enfin il y aurait un truc vraiment super à faire, et qui en plus coûtait moins cher, plutôt que de donner de l'argent à Aubervilliers pour construire un pôle supérieur que par ailleurs ils pourront pas [créer], même s'ils auront un nouveau bâtiment, etc. C'est des villes qui structurellement, ne pourront pas supporter un enseignement supérieur... un petit : ils vont plafonner à 25 étudiants, peut-être 30, un truc comme ça, mais ça correspond à rien ! Donc, dans un premier temps, l'État a souhaité un seul interlocuteur, une seule source [...] financière ; mais je suis en train de me rendre compte là tout doucement que les choses changent, c'est-à-dire que la crise repassant encore là-dessus, on s'aperçoit que même ce scénario-là devient difficile à vivre, et que peut-être, on va peut-être finir par dire – parce que j'ai discuté avec quelqu'un d'Aubervilliers l'autre jour, qui m'a dit : ce qu'on présente en ce moment en pôle supérieur, l'État, ils en veulent plus parce que les financements suivent pas. C'est pour ça – d'ailleurs, c'est très curieux – c'est Aubervilliers qui a pris contact avec nous au sujet du théâtre, parce qu'ils voulaient monter un COP de théâtre, ils sont allés déposer un dossier à la DRAC, etc., qui leur a dit : « Faites ce que vous voulez, mais nous, on peut plus rien, c'est fini ! » Et c'est la DRAC qui leur a dit : « Mais pourquoi vous n'allez pas demander un travail en commun avec [la ville], qui a un truc agréé, un DET, qui a tout son machin... » Donc je me dit que peut-être, les cartes vont être un petit peu redistribuées dans l'avenir, c'est pas impossible. Je crains surtout que tout ça soit un vaste... – « bordel » est pas très académique, mais quelque chose de ce goût-là ! Tout le monde va se décréter un peu tout et n'importe quoi... [...] C'est vrai qu'en ce moment, les impacts de la crise financière sont terribles sur notre secteur, sur le secteur culturel...

Moi : Depuis 2009, depuis cette année peut-être ?

Serge : Oui… De toute façon, je suis de plus en plus persuadé – maintenant, je vois ça un peu avec l'agglo – que de toute façon depuis la disparition, parmi les personnels politiques, de gens qui ont vraiment une pensée culturelle, de toute façon on est un secteur qui pose problème à tout le monde, parce que dépensier, parce que… Je pense que l'État est très responsable de ça : c'est-à-dire l'État a pondu beaucoup de textes scolarisants, les cycles, les machins, tout ça, et très peu de textes d'orientation artistique, en fait, et éducative ; c'est très peu présent dans les textes qu'a pondu l'État ; du coup, au niveau des collectivités locales ou territoriales, ça n'a pas provoqué… les élus n'ont pas de texte réellement qui aurait pu leur servir de base à une réflexion éducative ; donc nous, on rame beaucoup sur ces questions-là, et du coup, la plupart des élus se demandent à quoi sert ce machin qui coûte très cher… et se le demandent encore plus aujourd'hui où ils sont… Je me rappelle, quand je suis arrivé ici il y a neuf ans, je disais aux profs : « Attention, les villes commencent à avoir du mal à payer les colis aux rmistes ! » Et quand je repense à cette phrase, maintenant c'est ridicule, c'est même plus ça : ils en sont à ne plus savoir quel secteur maintenir tellement ils n'arrivent pas à boucler leur budget, que les emprunts sont trop chers – ici je sais pas combien : douze millions d'euros pour clore le budget – enfin… C'est même plus une question de trucs de rmistes, c'est vraiment une question d'existence ; donc je suis pas très optimiste !

Moi : Est-ce que le schéma départemental aurait pu, justement, servir de texte d'orientation ?

Politique de réseau vs marketing territorial

Serge : Oui, oui, je pense qu'il aurait pu… déjà éviter les bêtises qui ont été faites avec Aubervilliers-La Courneuve, c'est-à-dire l'autorité départementale aurait dû imposer… Moi, ça avait été un de mes projets – mais bon, je m'y suis sans doute mal pris et j'aurais dû accepter les propositions qu'on m'a faites à cette époque-là – que le CRR soit réellement un CRR départemental, oui… soit basé sur l'ensemble des – c'était possible – six ou sept CRD et de construire un vrai réseau à partir de là, uniquement sur les COP, chacun gardant son indépendance pour le reste, mais là, on pouvait construire un vrai… ce qui permettait des économies, là pour le coup réellement, d'échelles, y compris financières, et puis un vrai travail de structuration de réseau ! Et puis ça faisait un machin quand même assez important, sans tomber dans le CRR de Toulon, pour le coup ça faisait vraiment quelque chose d'intéressant, parce qu'on prenait simplement… on entérinait les choses, on n'allait pas plus loin que ça, mais avec une labellisation intéressante. Voilà, ça s'est pas fait parce que, encore une fois, le Conseil Général n'était pas en capacité de le faire politiquement parce qu'il était à bout de souffle, à l'époque, c'étaient les dernières années du CG communiste, l'État aime bien avoir un interlocuteur unique, donc arriver à comprendre quelque chose dans cette affaire, c'était un peu

compliqué, et puis Aubervilliers-La Courneuve a repéré la manne financière qu'il avait à tirer de concentrer sur lui les moyens ! Ça, ça a été assez visionnaire, je dois reconnaître, ça m'a valu beaucoup de divergences avec les responsables de l'époque, mais par certains côtés, c'était pas un mauvais calcul… C'était un calcul égoïste et pas très territorial, mais pas faux du tout ! Et ils ont réussi pendant plusieurs années à renflouer leurs caisses sur le dos d'un soi-disant CRR, et maintenant pôle supérieur 93, ce qui correspond pas du tout à la moindre réalité de collaboration, rien du tout de tout ça ! Ça changera peut-être : les équipes ont changé, les difficultés sont encore plus grandes qu'avant, donc elles vont nécessiter des relations un peu différentes… Il y a un nouveau directeur adjoint qui a été nommé à Aubervilliers-La Courneuve, qui est un ancien prof d'ici, donc avec lequel on a des bons rapports et tout ça, donc on arrive à mettre en place une réflexion, mais ça va être très long, et puis les bêtises ont été faites maintenant… Mais que l'État laisse passer un truc qui s'appelle CRR93 ou pôle supérieur 93… 93 quoi ? C'est le Conseil Général qui paye ? C'est un vrai réseau ? C'est un schéma départemental ? C'est rien de tout ça, c'est quelqu'un qui, un jour, décide d'appeler son machin… Et ça, je pense que c'est vraiment ce qui va se passer dans les années à venir, c'est-à-dire tout le monde va s'appeler tout et n'importe quoi, s'il semble qu'au moins le corps de l'inspection s'amenuise ou disparaisse, voilà… On va revenir aux années 70 où tout le monde peut s'appeler « succursale du Conservatoire de Paris » ou n'importe quoi… Suffit de le mettre sur la porte, et voilà : la gendarmerie va pas venir retirer le papier ! C'est un peu ça ! Et comme y a pas d'argent, y a même pas ce côté de se dire : « Faut se battre pour avoir une labellisation, je pense que ça va me rapporter quelque chose ! » Aujourd'hui, ce truc-là tient plus ; je crains qu'on retombe dans un grand terrain vague, comme ça, où chacun s'appellera un peu comme il veut, fera ce qu'il veut… Mais pourquoi pas d'ailleurs ! Et peut-être que ça redonnera une légitimité à ceux qui veulent avoir une vraie politique culturelle… À cet égard, le débat sur l'agglo est pour le coup relativement intéressant, parce qu'il montre que… il y a tous ceux qui veulent se débarrasser – Montreuil en tête – : « Allez hop, on balance tout ça dans l'agglo et puis on verra bien ce qui reste », et puis ici, où je trouve que la maire a une position plutôt courageuse, qui n'est pas, contrairement à ce qu'on dit, une position de peur et tout ça, mais qui effectivement considère que les enseignements artistiques, ça représente un enjeu politique et éducatif, et que ça vaut la peine de s'interroger un peu. À mon avis, elle aurait dû poser ces questions-là quand ils ont adhéré à l'agglo il y a trois ans, mais bon, après c'est des questions d'équipes, de conseils, de gens comme ça qui sont pas toujours très bien entourés, donc c'est vrai que se retirer au dernier moment, ça fait un peu bizarre, mais… ça peut être intéressant, au niveau du débat, malheureusement auquel nous, on n'assiste pas, mais au débat politique, sur les politiques culturelles, ça peut être intéressant.

Moi : Dans le cadre de la politique de démocratie participative qui a été tentée par l'agglo, est-ce qu'il y a eu des échanges sur ce sujet-là ?

Serge : Non… […] Le document qui est présenté aux élus pour le vote d'intégration à l'agglo est un document très pauvre, y a rien du tout : y a des scénarios de gouvernance, de machins comme ça, mais là encore, comme pour l'État, y a aucun travail de réflexion de fond : à quoi ça sert, comment on peut s'organiser, quelle va être la plus-value pour les élèves ? Rien du tout ! […] On voit bien sur l'agglo que c'est purement une logique financière, c'est tout… Y en a qui s'en cachent pas d'ailleurs – Montreuil en tête – c'est : « Comment je pourrais, aux prochaines élections municipales, montrer un faux budget en baisse ? Avec une masse salariale qui diminue, etc. » Si les gens sont assez bêtes pour pas repérer que sur leur feuille d'impôts, ce qui vont peut-être gagner d'un côté, ils vont le repayer d'un autre, c'est leur problème ; mais je trouve que c'est dommage ! Et le texte qui a circulé ici, justement sur « l'enseignement artistique vaut mieux que tous ces petits calculs »… Mais là, je discutais avec un cadre de la ville ce midi : en fait, c'est rigolo, parce que tout le monde est en train de s'interroger sur l'opportunité financière ; il semblerait qu'en fin de compte, elle ne soit pas si évidente que ça ; parce que la dotation qui est très importante les deux premières années, déjà a beaucoup diminué ; il aurait fallu faire ça il y a quatre-cinq ans, mais là, elle a beaucoup diminué pour les questions qu'on connaît… Du coup, ils sont plus très sûrs que ce qu'ils transfèrent… Ça va leur permettre de boucler un ou deux exercices, c'est clair – enfin il me disait que c'était même pas aussi évident que ça, d'ailleurs ce midi – mais bon, je pense qu'a priori si, ça leur sauve la mise pendant deux ans, mais après le truc diminue très vite… D'où peut-être l'intérêt de ce qu'elle fait elle [la maire], parce que transférer au fur et à mesure, peut-être – mais ça, j'y connais rien – prolonge la dotation, ou la ré-abonde au fur et à mesure… Mais visiblement, il commence à y avoir quelques interrogations sur l'opportunité financière, qui a été à l'origine de tout ça – y en pas d'autre… C'est n'importe quoi cette agglomération, ça n'a absolument aucun sens territorial… Autant, il aurait pu y avoir un bassin ici, entre [le noyau urbain autour de la ville] ; là pour le coup, on avait une agglo de 250000 habitants qui était intéressante… avec une ville centre, avec quatre villes, y avait un truc pas mal à faire… […].

L'entretien s'achève par une brève présentation du parcours artistique de Serge : il a étudié le luth baroque au Conservatoire d'Amsterdam, et a rapidement exercé des fonctions de professeur-animateur ; il a dirigé plusieurs petits établissements avant de passer les concours de direction et d'occuper des postes plus importants.

Entretien : Fabrice

17 janvier 2012

L'entretien avec Fabrice a été planifié dans un premier temps à défaut de pouvoir rencontrer le directeur du conservatoire, réputé pour la qualité de ses équipements. Il s'est avéré plus riche qu'espéré, et a permis de prendre la mesure des pratiques effectives de la MAO en situation d'enseignement.

Informatique musicale et autonomie

Moi : Voulez-vous commencer par me présenter votre parcours artistique ?

Fabrice : J'ai commencé tout simplement avec des études classiques musicales, puisque je joue du violon à la base, donc j'ai une formation violonistique, avec tout le cursus instrumental et solfégique qui va de pair, jusqu'à des études de niveau supérieur et l'obtention de prix en conservatoire... Puis j'ai travaillé après en étant adolescent la guitare – parce que je voulais jouer de la guitare comme tous les ados, et faire du rock – et ça a été assez formidable ; sauf qu'au bout d'un moment, les groupes auxquels j'ai pu participer passaient plus de temps à régler leurs guitares, régler leurs effets que véritablement faire de la musique, ce qui m'a amené petit à petit aussi à découvrir l'informatique musicale, me permettant de composer, de faire moi-même le travail, de ne pas dépendre encore une fois de tierces personnes plus ou moins motivées, qui en tout cas ne travaillent pas dans la même direction que moi. Voilà comment j'ai été amené à travailler dans un premier temps sur l'informatique ; par la suite, j'ai rencontré différentes personnes du monde professionnel : j'avais des amis qui étaient ingénieurs du son, d'autres qui m'ont expliqué beaucoup de rudiments en la matière, et j'ai fait différentes compositions que j'ai proposées. J'ai eu la chance de rencontrer une chanteuse par un intermédiaire [...] avec qui on travaillé plus d'un an ensemble. On a proposé les titres, après on a fait la démarche des maisons de disque, qui a été plus ou moins fructueuse : fructueuse parce qu'on a eu une signature pour une synchronisation à l'époque pour une publicité SFR – c'était en 2002 – et puis un titre qui a été pris et intégré à diverses compilations de musiques actuelles. J'ai ensuite travaillé avec d'autres chanteurs et chanteuses, des projets qui ont plus ou moins abouti ; abouti pour certains mais sans budget de communication derrière, donc le soufflet qui... s'écroule ! Toute la prod' était bien ficelée, mais derrière, en termes de coûts de com', ils n'avaient pas forcément anticipé ou bien calculé ; la promotion s'est faite de façon très moyenne.

Moi : Et vous avez signé, à ce moment-là, avec un label ?

Fabrice : Moi, j'ai pas signé avec un label ; à ce moment-là, j'étais soit co-compositeur, soit arrangeur de l'intégralité d'un album. Effectivement, j'ai signé pour des autorisations de diff', tout simplement pour les droits ; voilà comment ça s'est passé. J'ai

travaillé avec différents chanteurs et chanteuses aussi, mais par contre pour des projets qui n'ont pas été commercialisés ; des projets personnels, et des projets des chanteurs et chanteuses en question. Ensuite, avec ce parcours classique, j'ai été amené à faire des remplacements dans ce beau de cours de formation musicale…

Moi : Ici-même ?

La classe de MAO : un dispositif pionnier

Fabrice : Oui, et au fil du temps, on m'a demandé si, effectivement, j'étais intéressé par le développement d'une classe de musique assistée par ordinateur ; dans un premier temps, à l'usage du corps professoral, et ensuite, si c'était intéressant et que ça pouvait être pérenne pour les élèves, de développer ça. Donc un cursus qui… en l'occurrence, je n'en ai pas vu ailleurs – en tout cas sous cette forme-là, puisqu'il existe… J'avais fait un petit peu le tour […] de quelques écoles musicales du [département], que ce soient des conservatoires ou des écoles privées, j'avais pu voir et constater qu'à l'époque, l'outil informatique était utilisé de façon très ciblée. J'étais en cours d'écriture ou d'harmonie : j'utilisais l'éditeur de partition ; j'étais en cours d'instrument : j'utilisais plus la prise de son, la captation ; il n'y avais pas de chemin, pas de croisée de chemins…

Moi : Entre ces enseignements et les enseignements plus traditionnels…

Fabrice : Voilà, c'était vraiment l'un ou l'autre : soit le séquenceur ou enregistreur : j'apprends à m'enregistrer, j'écoute, je mixe éventuellement plusieurs pistes ; soit éditeur de partitions. La croisée des chemins, y avais pas ! C'était vraiment très [ciblé] en fonction de la discipline effectuée. Donc j'ai essayé – justement comme on m'a demandé d'ouvrir des classes – d'ouvrir une classe cohérente, avec un cursus d'apprentissage […]. De toute façon, la classe existe depuis maintenant six ans. Il y a des passages de niveaux… On est dans un conservatoire, effectivement, on reste sous le coup des niveaux et des classes.

Moi : Parce que ce que j'ai pu observer – il y a quand même quelques classes proches de ce que vous faites ici qui se sont développées depuis,

Fabrice : Oui, depuis…

Moi : Mais souvent, ce sont des ateliers, qui viennent en complément de tel ou tel…

Fabrice : Maintenant, il est vrai que sous ce format "classe", au bout de deux-trois années, ça a quand même assez évolué ; pour certains, ça a même éclaté effectivement, puisque je me suis retrouvé à accueillir des professeurs d'instrument qui cherchaient effectivement à travailler sur l'éditeur de partitions en particulier, pour eux, pour leurs cours, personnellement… Et à l'inverse, des gens qui voulaient travailler sur l'audionumérique, donc on a travaillé avec le séquenceur ; donc j'ai eu des demandes très très ciblées ; c'était plutôt pour un public adulte et déjà averti.

Moi : Finalement, ça relève plutôt de la formation continue des profs du conservatoire ?

Fabrice : Non, du tout ; je n'ai que des élèves, les profs du conservatoire, je n'en ai pas cette année ; j'ai des gens qui ont un cursus musical bien rempli à côté, effectivement qui cherchent des choses un peu précises, mais j'ai aussi des adultes qui ont envie d'apprendre – au même titre qu'ils peuvent apprendre le macramé, la photographie, j'en passe et des meilleures… C'est vrai que ça a assez vite volé en éclats, au bout de deux-trois ans ; je me suis retrouvé avec des professionnels de la musique, je n'allais pas leur apprendre des bases solfégiques, ça n'avait aucun intérêt ; effectivement il fallait plutôt cibler. C'est une erreur aussi sur d'autres [lieux] – et ça, c'est mon intérêt, mon objectif principal, d'ouvrir un maximum : "Vous savez faire ci, vous savez faire ça, vous avez besoin d'apprendre uniquement l'éditeur de partitions ; non : on va voir un peu plus loin justement, parce qu'il y en a beaucoup qui pensent connaître et qui finalement ne connaissent pas, ou connaissent une petite partie. Ma volonté, c'est d'ouvrir un maximum sur tout ce qui se fait et ce qui se pratique.

Moi : D'accord. Donc aujourd'hui, vous considérez que vous êtes toujours sur ce format "classe" ?

Fabrice : Ça dépend ; en fait, j'ai des groupes de niveau. J'ai un horaire journée plus évident pour les petits niveaux, ce qui fait que je peux effectivement continuer mon cursus, et mon enseignement premier ; et j'ai un horaire plus tardif pour les adultes, qui viennent chercher de façon très disparate des renseignements, ou même un apprentissage plus régulier, auquel cas je peux effectivement passer sous le format "classe" mon enseignement. Je m'adapte… j'ai la chance de ne pas avoir des classes qui sont saturées ; de toute façon, je ne le souhaitais pas, pour pouvoir enseigner, passer un peu de temps. C'est un format de cours d'1h30, quoi qu'il arrive, c'est 1h30 par classe ; au maximum, il y a neuf élèves.

Moi : Quand vous dites qu'on vous a demandé, alors que vous étiez ici en remplacement en formation musicale, c'était une demande de la direction de l'époque ?

Fabrice : Oui […] effectivement. J'étais plus en remplacement, j'avais déjà été embauché […] parce qu'il y avait un besoin réel de professeurs de formation musicale – le turnover, comme on dit. […]

[*À propos de l'ouverture de la classe de MAO*] C'était une volonté municipale également, qui avait été soulevée d'ailleurs.

Moi : Avec quelles motivations, quelles finalités ?

Fabrice : C'était de pouvoir dispenser un enseignement numérique dans le domaine musical, finalement ; puisqu'il y avait de la photo, il y a beaucoup de choses ici pour les jeunes – et les moins jeunes d'ailleurs –, c'était de pouvoir toucher à la musique sous cet aspect-là. Il y avait des studios de répétition […], maintenant, dans le nouveau

conservatoire [...]. Voilà, c'était vraiment de faire découvrir ça aux gens, de proposer ça aux [habitants]. C'était un service supplémentaire.

Moi : Avec une volonté également d'ouvrir sur des publics qui ne viennent pas habituellement au conservatoire ?

Fabrice : Oui, ça pouvait être ça également. Moi, je me suis rendu compte, aussi, rapidement, que... J'avais des prérequis au début sur l'enseignement de la MAO : j'avais demandé un minimum de quatre années de solfège, niveau de fin de cycle ; je me suis rendu compte assez rapidement que ça n'était pas nécessaire. C'est-à-dire de passer de toute façon du côté formation musicale où le cours est obligatoire pour les élèves musiciens à un cours où, effectivement, les gens s'inscrivent d'eux-mêmes, ont la volonté de développer, de comprendre les choses, c'est bien plus évident et les choses sont apprises beaucoup plus vite, avec beaucoup plus d'entrain... Donc la base solfégique que j'avais demandée au départ n'a pas été nécessaire bien longtemps.

Moi : Aujourd'hui, vous n'enseignez plus la FM ?

Fabrice : J'enseigne la FM au sein des cours de MAO, parce que là, c'est mon cursus traditionnel, et depuis quatre ans maintenant, s'est montée un CHAM "MAO" justement, avec le collège [Balzac] – il y a une CHAM instrumentale avec le collège [Diderot]. Ça, c'est pareil : une grande première nationale, tout comme mon petit cursus que j'avais pu élaborer à l'époque pour la MAO traditionnelle – CHAM "MAO", ça n'existait pas non plus au niveau national. Depuis, il y en a qui ont emboîté le pas, notamment [l'École Paul Klee].

Équipement et relation pédagogique fondée sur l'échange

Moi : Ils ont aussi un équipement impressionnant [...]. Il y a très très peu d'endroits qui sont équipés comme ça en Île-de-France...

Fabrice : J'ose imaginer, oui. Il y a sept ans ou huit ans, quand j'avais démarché, c'était effectivement un ou deux PC qui traînaient, ou un Mac, il n'y avait pas beaucoup de logiciels dessus. Nous, on a la chance d'être bien équipés, et c'est vrai que c'est très confortable. Chaque élève a son propre ordinateur, son projet, ce qui me permet aussi, moi, de travailler sur différents projets avec différentes personnes. L'objectif aussi du cours, c'est d'ouvrir un maximum – comme je vous disais – et moi, j'apprends également des choses. Je ne suis pas omniscient en la matière : j'ai des élèves, par exemple l'année dernière, qui étaient férus de musiques électroniques, ils m'ont appris à construire des basses Wobble sous certains logiciels, parce qu'ils avaient lu, que c'était un truc qui les intéressait, ils étaient allés voir sur Youtube [...], ils ont cherché, ils m'ont montré [...]. C'est intéressant : c'est un véritable échange aussi, c'est ce qui m'intéresse dans ces classes-là, sachant qu'en plus, systématiquement, chaque participant critique le travail de l'autre, dans un état d'esprit constructif, et se prononcer sur les choses, donner son

point de vue, son opinion, et débattre un peu de tout ça. Ça ne reste pas un cours figé, chacun avec son casque, on fait son heure et demie et on rentre chez soi... C'est pas non plus l'intérêt. C'est ce que je voulais garder, ce qui ne semblait pas forcément évident au début, comme chacun est dans son projet, dans son monde, avec son casque... Mais ça fonctionne ; c'est intéressant : des choses qu'on peut parfois ne pas soupçonner, des gens qui font des choses très électro, à qui on propose d'utiliser tel timbre ou tel timbre plutôt classique ; ils se disent "Pourquoi pas, je vais essayer... ", et ça marche très très bien, et ils sont surpris eux-mêmes... C'est ce que je souhaite poursuivre, en tout cas.

Moi : Et avec les CHAM, comment cela s'est-il passé ?

Fabrice : C'est pareil : c'est une volonté municipale de créer une CHAM "musique assistée par ordinateur", avec le nouveau collège qui s'était monté à l'époque, [...]. Pareil : grande première française ; avec mon homologue du collège, on a essayé d'établir un emploi du temps, des acquisitions par année et puis voilà, on a essayé de s'y tenir. On s'est référé... au niveau du travail au collège, il avait effectivement le programme musical habituel ; on a essayé quand même de s'y coller un petit peu pour ne pas en être non plus trop loin, et puis un maximum d'acquisitions en informatique musicale.

Moi : Vous travaillez sur quel logiciel avec eux ?

Fabrice : Exactement les mêmes que ceux que j'utilise en cours traditionnel : on a Cubase en séquenceur, éditeur de partitions : Finale, on va passer sous Sibelius d'ici peu – comme beaucoup – et puis tout un tas d'instruments virtuels. On travaille depuis deux ans avec Complete, je ne sais pas si vous connaissez ?

Moi : Non...

Fabrice : [C'est] une base de synthés, de sons, de sampleurs ; c'est très complet ; on travaille avec MacFade depuis pas mal d'années ; on a les sons de cordes "Symphonic Orchestra" d'East-West, on a quand même pas mal de [inaudible].

Moi : Et l'objectif pédagogique principal avec ces classes CHAM, c'est de les amener à créer, de les amener à maîtriser le processus [de production] ?

Fabrice : Moi, l'objectif – que ce soit en CHAM ou en cours traditionnel – ça reste le même : il y a un échange qui se crée, et l'objectif premier, c'est d'être complètement autonome sur un projet de création. Pour faire quelque chose de très basique : je chante sous ma douche le matin, je me dis "c'est chouette, j'en ferais bien un morceau. Ok, qu'est-ce qui manque, comment on pourrait le construire, qu'est-ce qu'on pourrait ajouter ? Les instruments virtuels, c'est chouette mais au bout d'un moment, on se rend compte qu'il y a des limites. Donc comment peut-on faire ? Ah, des musiciens... oui, faut faire les partitions ; donc on passe à l'éditeur de partition, on donne les partitions à des musiciens du conservatoire – c'est vrai que c'est un bonheur ici pour ça – on va enregistrer en plus, donc on travaille aussi sur l'audionumérique, la prise de son... " C'est un ensemble, c'est assez complet sur le projet musical. Et les acquisitions se font, pour

les CHAM [de la sixième à la troisième] de façon équilibrée, avec des apprentissages en fonction des niveaux.

Moi : Si j'entends bien, il y a deux choses : l'autonomie dans le processus de création d'une part, et d'autre part, l'interactivité qui est possible dans le cours, dans la mesure où on peut échanger sur des projets…

Fabrice : Exactement.

Moi : Est-ce que ce sont des objectifs pédagogiques que vous envisagiez de façon aussi précise quand vous étiez prof de FM, au sens classique ?

Fabrice : Par rapport à la MAO ?

Moi : Non […], est-ce que vous envisagiez ces objectifs pédagogiques-là dans le cadre du cours de FM, et est-ce qu'à ce moment-là, le passage à la MAO vous a permis…

Fabrice : Ah […]. Effectivement, sachant que j'enseigne sur les CHAM, on ne communique pas forcément une base solfégique, le but de la CHAM étant d'ouvrir à un maximum de monde sans prérequis, oui, je passe par différents moyens pour les faire travailler… c'est l'intérêt aussi de cette classe. Alors maintenant, sur la question : "est-ce qu'on utilise du Crescendo, du Ear moniteur ou des choses comme ça ?" Non, je n'utilise pas. On travaille sur l'éditeur de partitions, ça leur permet de se rendre compte de choses qui sont parfois évidentes, tout simplement grâce au logiciel, voilà : on travaille avec ça. Les outils informatiques restent les mêmes, il n'y a pas d'outil particulier pour l'enseignement de la formation musicale, mais c'est vrai que c'est quand même beaucoup plus agréable pour tout le monde. Sur l'apprentissage, la compréhension, je vois qu'il y a en cursus classique formation musicale, la compréhension d'un accord, le chiffrage d'accord, ça prenait trois-quatre ans, même pour des élèves pianistes… alors que là, en l'espace de trois cours, les participants ont compris comment faire un accord, plaquer un accord : ils le voient, ils l'entendent, ils le font… C'est cet ensemble de maîtrise justement qui est intéressant, parce que ça mobilise tous les sens. On ne l'a pas forcément en cours de formation musicale, et c'est vrai que ça va beaucoup plus vite.

Moi : Est-ce que vous utilisez d'autres ressources que celles dédiées à la création : des ressources de culture musicale comme celles de la Cité de la musique… ?

Fabrice : La Cité de la musique, non, je ne l'ai pas utilisée encore ; je vais piocher à droite à gauche. Si vous me demandez si j'utilise des Youtube et autre : oui, régulièrement, c'est très pratique effectivement. J'ai fait par exemple, le travail sur les timbres avec mes élèves de sixième en CHAM : c'est bien d'avoir l'instrument, ils connaissent l'instrument ; parfois, ils écoutent des choses, ils connaissent pas forcément tous les registres de l'instrument, toutes les possibilités. Donc avec l'aide des instruments virtuels, ils découvrent des choses ; on voit aussi les musiciens grâce à Youtube, on voit les procédés de jeu, les différents styles de jeu, donc c'est vraiment plus complet que sur un cours traditionnel de formation musicale.

Moi : Et des ressources éditées, spécifiquement dédiées à l'enseignement de la musique, c'est pas trop… Vous préférez les chercher ?

Fabrice : Je les cherche, ou je les crée moi-même ; comme un prof de solfège peut créer ses partitions, je fais la même chose sur des choses que je vais appliquer directement, et qui auront peut-être un lien avec des vidéos. Par exemple, je reprends les bases du rock avec mes élèves de troisième : j'ai les vidéos sur Youtube – ils voient le musicien original –, ils entendent la musique, et je leur ai donné des partitions des thèmes principaux qu'ils travaillent chez eux après, de façon solfégique.

Moi : Si vous enseigniez le violon, est-ce que vous utiliseriez la MAO dans votre enseignement ? De quelle façon ?

Fabrice : Si je l'utilisais, ce serait de façon assez conventionnelle : pour moi, ça se limiterait, je pense, à l'enregistrement, pour l'écoute […] de la qualité du son, du timbre – la justesse c'est une évidence – mais le timbre en soi, je l'utiliserais pour ça. Pour créer des choses peut-être aussi, mais ce serait… Si j'étais prof de violon en milieu conservatoire ou école de musique, ce serait pour ça : ce serait pour une captation de la prestation.

Moi : [*Revenant sur l'usage des logiciels*] Vous n'utilisez pas [les éditeurs de partitions] qui sont intégrées dans ProTools ?

Fabrice : Non, on ne travaille pas avec ProTools, l'éditeur de partition de Cubase non plus, on ne l'utilise pas. Quand on a goûté à Finale, ou même Sibelius, c'est difficile de passer à l'éditeur de partition de Cubase, qui est pratique pour faire deux-trois petites choses, mais qui est un peu plus compliqué sur des choses précises et qui, à mon sens, est beaucoup moins professionnel. Autant habituer les enfants à des choses propres ; les partitions, pas que les enfants…

L'acquisition du matériel : un parcours sans obstacles ?

Moi : Comment ça s'est passé, en termes d'acquisition du matériel ; tout était déjà là quand vous… ?

Fabrice : Non, pas du tout. Moi, c'était carte blanche, faites-moi un devis, débrouillez-vous… C'est pour ça que pour éviter de faire n'importe quoi, j'étais allé démarcher différentes écoles de musique, après j'ai dû me faire ma propre opinion, trouver un matériel de rapport qualité-prix très intéressant, pas débutant, pas professionnel non plus parce que c'est beaucoup trop cher pour monter une classe ; donc j'ai trouvé un entre-deux qui est tout à fait convenable, avec des cartes son à plusieurs sorties casques, ce qui me permet de me brancher et d'écouter à mon niveau, de faire partager des choses aussi aux autres. Les ordinateurs, c'est des caractéristiques de machines, puisqu'on est sous le coup des marchés publics, donc je ne peux pas dire "il me faudrait tel ordinateur,

telle marque” ; ce n’est pas possible ; pareil pour la console : c’est les marchés publics qui ont tranché, avec les caractéristiques que je leur avais données. On a fait, au tout début – quand j’ai commencé, j’avais cinq postes –, dans l’ancien conservatoire, j’ai récupéré une console analogique, tout était branché ; quand on a déménagé [dans les nouveaux locaux], il y a eu une demande de renouvellement du parc informatique, et petit à petit, les classes se sont montées, c’est arrivé en plusieurs lots. [. . .]

Moi : Vous n’avez donc pas eu de problème pour obtenir le budget ?

Fabrice : Pour le budget, non : ça n’a pas été compliqué. J’en suis bien conscient, on est quand même très bien lotis. Comme ça été aussi une volonté municipale, de créer la chose, ils n’allaient pas se tirer une balle dans le pied ; on aurait pu se limiter en termes de machines, c’est vrai que par la suite, avec l’ouverture des classes CHAM, il était préférable que chaque enfant ait un ordinateur, pour mieux comprendre et mieux travailler ; là, c’est vraiment optimum pour le travail, ce que je souhaitais dès le départ, et ça a pu se mettre en place.

Moi : Comment est-ce que les autres enseignants voient ce dispositif de la MAO ; est-ce qu’ils ont été enthousiastes dès le début ?

Fabrice : Tout le monde n’est pas venu à ces ateliers ouverts la première année ; il y a des gens qui connaissaient un petit peu et qui voulaient s’y intéresser un peu plus ; d’autres qui ne connaissaient pas et qui voulaient découvrir ; et d’autres qui sont toujours aussi réticents à l’idée de passer dans le monde de l’audionumérique ; pour eux, la musique, c’est pas ça ! C’est pas des ordinateurs, des uns et des zéros ! Nous ne sommes pas binaires ! [*Rires*]. J’ai eu un petit peu de tout, mais globalement, ça a été bien accueilli : ceux qui étaient pas pour ne se sont pas présentés, il y en a d’autres que j’ai pu amener justement à découvrir tout ça, et par le bouche à oreille, ils se sont aperçu que ça pouvait être utile au sein de leur cours, au-delà des cours de formation musicale, j’entends ; en instrument, pour faire des éditions de partitions, travailler et faire des montages musicaux : il y avait plein de choses à faire, et j’en ai eu plusieurs qui étaient effectivement ravis de découvrir tout ça, à qui j’ai donné des petits tuyaux et qui ont poursuivi leur découverte.

Moi : Vous avez des demandes de captation et de montage pour des concerts ?

Fabrice : Non, ça ne relève pas de moi : on a une belle salle de spectacles qui est bien équipée, avec du beau matériel, donc quand il y a une captation, [une équipe technique s’en charge]. Moi, je m’occupe des captations studio, des répétitions et des enregistrements : je suis l’ingé-son pour les studios d’enregistrement, mais pour la grande salle, ça n’est pas moi qui gère ça. [. . .] [Les enregistrements en studio] passent par le pôle “musiques amplifiées”, qui est dans le bâtiment du conservatoire [mais] ne dépend plus du conservatoire lui-même, c’est un bâtiment en ville.

J’interroge ensuite Fabrice sur l’organisation des enseignements dans l’établissement.

Fabrice : Il y a le pôle “variétés” qui est dirigé par [le directeur du conservatoire], le pôle “musiques amplifiées”, et après, ce n’est plus dans mon domaine de compétences : il y a des cours de théâtre… J’ai pas envie de vous dire des âneries là-dessus…

Moi : Vous m’avez parlé des classes CHAM ; est-ce qu’il y a d’autres niveaux scolaires pour lesquels vous intervenez, [notamment avec] les dumistes ?

Fabrice : Non. […] Les musiciens intervenants, […] je n’en ai pas croisé jusque là.

Les styles musicaux : une affaire de projet individuel

Moi : Quels styles de musique pratiquez-vous, vous-même ?

Fabrice : C’est assez large, dans la mesure où j’ai une formation classique initialement ; je me suis orienté, par la suite, avec de l’électronique, synthétique, et puis mélange électroacoustique. C’est quelque chose qui me convient bien… ça recoupe ma formation initiale, et puis mon apprentissage ultérieur des nouvelles technologies. Quand j’ai monté le projet avec la chanteuse justement, je faisais tout chez moi, je maquettais tout chez moi à base d’instruments virtuels ; tout ce qui était cordes, violon, je le jouais moi-même et avec des instruments virtuels, et après, il a fallu faire des concerts, donc on a travaillé comme ça. Je travaille aussi avec des musiciens, ça reste quelque chose qui me passionne ; mais l’intérêt du numérique, ça permet – en tout cas pour moi – de monter des projets dans un premier temps seul, sans dépendre d’une tierce personne qui pourrait ralentir le projet – qui pourrait m’amener plein de choses aussi, je ne suis pas là à dénigrer non plus, bien au contraire : c’est aussi pour ceux que je veux sortir du “j’ai mon casque, je fais mon truc, j’ai mon projet”. On discute, […] le relationnel, c’est important, mais ça rentre encore une fois dans ce procédé d’autonomie, qui est pour moi primordial. […] Au moins, on a quelque chose à présenter dès le départ – ce qui est de plus en plus demandé, d’ailleurs, dans tout domaine. Moi, je travaille effectivement avec des élèves qui sont en cours de musique de film ici, […] ; eux, c’est un petit peu plus spécifique : ils viennent un peu plus pour l’éditeur de partitions, mais il y a aussi l’apprentissage du séquenceur, pour pouvoir faire des maquettes.

Moi : Parce que sinon, eux-mêmes travaillent au papier ?

Fabrice : Ils travaillent au papier, mais on leur demande de faire des partitions propres de plus en plus, et quand il y a des corrections à effectuer, de dernière minute, c’est vrai que le papier, c’est bien, mais c’est quand même plus long : des parties entières à corriger, s’il faut ressortir le conducteur et le matériel, c’est quand même pas mal de travail… L’avantage de l’informatique, c’est que ça permet de faire ce genre de modification rapidement.

Moi : Ce sont des élèves assez âgés, en musique de film ? Une vingtaine d’années, peut-être ?

Fabrice : Oui, un petit peu plus : de vingt à soixante ans. Moi en MAO, l'élève le plus jeune que j'avais avait 13 ans – c'est le plus jeune que j'aie jamais eu –, les CHAM, ils ont 11 ans forcément, puisqu'ils sont en sixième, les plus âgés, ça va jusqu'à 65 ans. [. . .] C'est tous les âges, et c'est intéressant. . .

Moi : Est-ce que vous-même avez eu un enseignement de la composition ?

Fabrice : Non, [. . .] composition/harmonie, je n'ai pas eu cet enseignement. J'ai appris moi-même et à la rencontre de musiciens ; j'ai pas l'enseignement classique de ce travail de composition.

À ma demande, Fabrice me fait écouter quelques pistes créées par ses élèves.
Moi : Il n'y a pas de groupes qui viennent, en cherchant à finaliser un projet, par exemple ?

Fabrice : Non. [. . .]

Entretien : Romain

13 décembre 2012

Romain : Donc ici, il n'y a pas de cours d'électroacoustique… Moi je vais plutôt parler de ce que je fais un petit peu. Pas de classe de composition à proprement parler, et il y a ces ateliers de pratiques collectives dans le cadre desquels on intervient, Anthony et moi, et puis Wim aussi – il est prof de guitare – ; c'est des rencontres avec des collégiens […], c'est à destination des élèves en horaires aménagées collège ; en gros, ils ont deux heures par semaine, deux modules par trimestre. Chaque trimestre, ça change de groupe – c'est des petits groupes de douze.

Moi : Donc deux modules centrés sur l'utilisation de…

Romain : Il y a plusieurs choses : il y a des modules de type pratiques collectives ou orchestre, de type orchestre mais sur des répertoires différents, répertoire musique ancienne ou répertoire chanson au contraire ; il y a du soundpainting donc improvisation dirigée, il y a du chant aussi, et… en sixième et cinquième, j'ai un atelier qui s'appelle « objets sonores » et la prolongation, en quatrième-troisième, c'est sur le traitement du son de l'instrument par ordinateur, et donc on travaille sur l'improvisation [inaudible]. « Objets sonores » : au départ, c'était plutôt la manipulation d'objets physiques, avec un travail sur la captation du son, et juste pour écouter un peu plus près des choses ; donc un peu dans une optique… oui, « objets sonores », les débuts de l'acousmatique, cette matière ; et j'ai un peu changé les outils, pour des questions de vitesse d'installation, d'encombrement ; maintenant, je travaille plus sur l'enregistrement sonore, sur des fragments d'enregistrement, et avec des dispositifs, je vais les faire improviser là-dessus. Qu'est-ce que c'est comme dispositif que j'utilise ? En fait, c'est des outils que je fabrique moi-même ; je travaille pas sur un logiciel pédagogique existant, des choses comme ça, ni sur des logiciels d'édition de sons ; c'est plutôt des logiciels modulaires, genre Max/MSP – enfin PureData –, du coup, au fur et à mesure, je construis un petit peu mes…

Moi : Au début, quand vous avez commencé à travailler sur les « objets sonores », vous utilisiez autre chose : des magnétos… ?

Romain : Alors… là, on a récupéré des magnétos à bande, des vieux magnétos mais qui marchaient pas très bien ; on a fait quelques essais là-dessus, avec l'idée aussi des bandes magnétiques : faire déplacer une tête de lecture dessus, des fragments enregistrés, des idées comme ça…

Moi : Ça, vous l'avez fait depuis l'informatique finalement : c'est-à-dire que vous aviez déjà un enseignement…

Romain : Non non non, c'était... Finalement l'informatique, c'était pour essayer d'avoir moins de choses à installer, et du coup, c'est aussi dur de faire un cours à douze... Un poste d'ordinateur pour douze élèves, c'est pas...

Moi : Parce que là, concrètement, dans la salle où vous êtes, vous n'avez qu'un ordi ?

Romain : J'apporte mon ordi, et... Comment dire ? Au niveau matériel, on avait un ampli-casque – travailler sur casque, c'est pas mal, quand il s'agit de faire de la prise de son –, maintenant on travaille plus avec des systèmes de diffusion, vu que les choses sont déjà enregistrées. Je les fais, moi, travailler sur la production du son – enfin ça, c'est actuellement ; ça peut changer. Du coup, j'essaie de les faire travailler sur quelques paramètres musicaux, et faire de la musique finalement avec très peu de... paramètres à changer. En l'occurrence, j'ai une petite tablette graphique, et puis il y a un son qui est enregistré, donc on se promène un peu dans le sample qui dure trois secondes, là ; on peut jouer une micro-boucle là-dedans, plus ou moins en accéléré : ça, c'est un peu le point de départ, et après... il y a cette interface-là [la tablette] et puis il y a d'autres systèmes d'interface que je mets en place. Le principe, c'est un peu ça, au départ.

Moi : En termes de matériels, vous avez votre ordinateur, une tablette. Qu'est-ce qu'il y d'autre ? Le système de diffusion – qui est au conservatoire ?

Romain : Oui oui, et les ampli-casques aussi ; moi, j'apporte aussi une Kinect, parce que je fais un travail sur une interface tangible sur une table, pour pouvoir capter les positions – les mouvements – des gens : détecter quand ils appuient sur [inaudible], de faire jouer deux élèves sur une surface comme ça, et... Enfin ce que je cherche depuis deux ans, c'est le rapport entre l'improvisation et une certaine écriture du matériau. Je leur demande de faire un dessin, et puis voir dans quelle mesure ce dessin peut produire de la musique.

Moi : Quelles sont vos inspirations de ce côté-là ? Est-ce que par exemple, vous étiez intéressé par l'UPIC ?

Romain : Oui oui, j'ai fait quelque chose sur l'UPIC l'année dernière ; plus en lecture automatique du coup : j'ai refait une version un peu légère, mais l'année dernière justement, j'ai travaillé avec une caméra ; eux faisaient des dessins et je scannais leurs dessins, après ils étaient lus par un système de balayage... Mais bon, c'était un peu limité par la sonorité que ça donnait, mais pareil : c'était une espèce d'UPIC avec une forme d'onde pré-enregistrée. On pouvait vaguement – enfin, on pouvait – changer la forme d'onde, mais j'ai pas eu trop le temps de vraiment [me] concentrer sur ce paramètre. La difficulté, c'est d'isoler vraiment les paramètres, de réduire le temps d'installation, de démarrer et d'être le plus vite possible dans la musique.

Moi : Donc les objectifs, c'est d'aborder l'improvisation, d'aborder le matériau sonore ?

Romain : Au début, je voulais aborder des notions d'électroacoustiques : [inaudible] fréquences, la représentation fréquencielle, les formes d'onde, l'attaque, le filtrage – j'ai

abordé ça [inaudible] ; et très vite, de plus en plus, j'essaie de les amener à… être dans des situations d'avoir à développer un discours musical, à deux ou à trois… comme c'est très réduit comme dispositif, voilà… les entrées, de passer par palier ; en gros c'est ça : essayer de rester centré sur ce qu'on fait, rester sur une idée, faire de la variation mais quand même rester sur une idée, pas faire plein de choses différentes, et… Voilà : le sens de rentrer, de sortir… c'est un travail sur l'écoute aussi, l'écoute globale… qui soit pas dans le geste, parce que du coup, ils sont tous à vouloir faire semblant de scratcher – dans une attitude – mais plus dans un rapport à l'écoute. Et l'UPIC, du coup… ouais, j'ai cherché un peu différents dispositifs, et finalement en improvisation — puisque dans ces ateliers, il y a toujours une restitution chaque trimestre, sous forme de concert entre élèves –, la dernière fois, ils avaient deux partitions de temps, avec deux barres de lecture indépendantes, et je leur donnais la possibilité, en tournant un bouton, de faire avancer dans un sens ou dans l'autre. Donc il y avait une espèce de partition, mais qui n'était plus une partition, qui était plus un réservoir de sons, puisque c'était leurs dessins qu'ils avaient : il y avait des gros clusters, des choses plus pointilleuses, des notes unies ou des glissandos, des choses comme ça, et puis à partir de ce réservoir, faire quelque chose. Mais ça fait encore beaucoup de choses pour contrôler le résultat…

Moi : C'est-à-dire que ça reste très tâtonnant pour le moment ?

Romain : Il y a pas forcément le lien entre le visuel et le sonore, en tout cas, quand ils font les dessins, c'est sûr qu'ils anticipent pas du tout. Après : pourquoi pas ? C'est aussi un processus de création, de faire un dessin et après d'essayer de le transformer ; on peut prendre un dessin, on le met dans ce sens-là, ou on le met dans l'autre sens : sur la machine UPIC, ça fait pas la même chose. Cette année, je travaille sur un autre dispositif, pareil : [Romain me montre un plan avec coordonnées] XY ; ce qui me plaît bien, c'est que c'est une surface, et je leur demande de faire des… [Romain me montre les dessins réalisés sur papier par ses élèves] trois dessins, et après… Donc il y a la même version en grand format sur une table […] et ils vont tous travailler sur leur premier dessin, avoir le droit de parcourir ensemble en choisissant de jouer ou de ne pas jouer, ça fait des points donc c'est plus pour rester dans une optique de pointillés. Donc il y a un vague rapport entre la texture visuelle et la texture sonore – enfin l'intention, le geste, le visuel et le résultat. C'est pas facile, parce qu'ils ont tendance à faire des têtes de morts, des bonhommes… c'est des sixième-cinquième !

Moi : Justement, ce sont des sixième-cinquième qui sont tous en CHAM musique, il n'y a pas de spécialité ?

Romain : Il y a des CHAM danse – des CHAD – mais c'est pas les mêmes ateliers pour l'instant. [En quatrième et troisième,] ils font plus un travail instrumental d'improvisation. […]

L'idée, moi, c'était d'aborder l'improvisation sans passer par l'instrument pour un peu s'affranchir des clichés instrumentaux – ils ont le cours de soundpainting pour se lâcher

là-dessus : là, ils approchent l'improvisation autrement et ils peuvent faire leur plan – ; là ils sont un peu à nu donc c'est un peu difficile en même temps parfois de les emmener... La première année, je les avais fait, sur un dispositif différent, sonoriser un petit bout de film muet ; il y avait un support visuel, et puis... un autre dispositif : une table à sons – enfin j'appelle ça comme ça – un peu comme la ReacTable, si vous voyez... c'est une interface... on pose des objets sur une table rétroéclairée, et puis chaque objet est un objet sonore : ça peut être un oscillateur, ça peut être un filtre, si on intercale le filtre sur le chemin de l'oscillateur, ça permet de réaliser une structure de synthé analogique, ou d'autres choses ; il y a des lecteurs de [inaudible], maintenant ça devient assez connu. Il y a un retour visuel... c'est assez attrayant. [...] Ça, c'est un dispositif qui coûte assez cher, qu'on ne peut pas s'acheter comme ça. En fait, je suis confronté aux contraintes d'installation, de déballage et de remballage rapide...

Moi : Vous n'avez pas de salle fixe ?

Romain : Non, voilà. C'est pour ça que même là, j'ai encore un peu du mal... Au niveau équipement, là on va acheter des tablettes, on va en acheter trois pour voir ce qu'on peut faire là-dessus.

Moi : Qu'est-ce que vous avez choisi comme modèle ?

Romain : C'est un peu... j'ai pas eu le temps de regarder... Android, Nexus, un truc comme ça. Ça c'est assez nouveau, mais par exemple... vous avez des contrôleurs de position, des choses comme ça... 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 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...

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.

Moi : Et vous préférez le bricolage à l'utilisation d'outils clef-en-main ? Par exemple, quand vous avez fait ce doublage son d'un film muet, vous n'avez pas envisagé d'utiliser un logiciel de montage ?

Romain : Après, il y a la contrainte que... Je suis pas dans un travail de composition, ou de construction avec eux : je suis plus dans un travail d'improvisation directe, enfin...

En plus à cet âge-là, c'est pas évident. Mes tentatives de leur faire créer une partition, tant qu'ils sont pas à la jouer, ils font leur dessin, essayer le principe de l'orgue de barbarie aussi : un ruban qui défile, on noircit des cases… C'est drôle, après, autour des tableaux de jeux vidéos, ils font des pixels… J'ai pas réussi à les faire rattacher le visuel de l'outil. Effectivement, si on avait des postes pour chaque élève […], une salle dédiée, là on pourrait être plus dans une optique de projet où chacun va bosser sur son ordi ; moi, par rapport à l'outil informatique, c'est pas ce que j'ai envie de faire. En plus, les outils, ils évoluent : ceux qu'ils utiliseront plus tard, qu'ils seront amenés à utiliser… On a quand même douze heures par groupe, donc c'est pas évident [inaudible]. 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… Là, lundi, il y a cette restitution, la séance d'avant, ça avait bien marché, la dernière c'était un peu l'échec… Ils sont trois à jouer en même temps : deux qui ont une espèce d'oscillateur plus ou moins strident ou filtré, ils varient la fréquence et le filtrage, et le troisième se balade dans un sample. Ça fait trois sources à isoler sur deux pads, il y a un travail d'écoute, de se localiser : ils n'ont pas chacun leur haut-parleur donc ils [sont obligés] de savoir un peu où ils sont dans le son ; et puis j'essaie de les faire travailler sur l'écoute globale… Moi : Quelle place occupe cet enseignement dans le projet de la classe CHAM ? Comment est-ce qu'il est présenté ?

Romain : Le principe de ces ateliers, c'est de leur faire découvrir d'autres pratiques musicales que ce qu'ils ont l'habitude de faire en FM, en orchestre, en instrument ; voilà : le soundpainting, ils en ont quatre ans, ils ont de l'improvisation, et après, si ça déclenche des trucs, tant mieux ! Un peu de curiosité, voilà ! Et moi aussi, j'essaie de préparer le terrain pour mes collègues après, sur l'électroacoustique un petit peu. Le battement, la fréquence, le battement qui devient la hauteur de note […]

Moi : Ces enseignements existent depuis quand ?

Romain : Ça, ça fait trois ans que ce principe des ateliers… c'est avec l'arrivée du directeur ; avant, je pense qu'il y avait d'autres choses, il y avait une classe de composition ici.

Moi : Et vous êtes arrivé en même temps : il y a trois ans ?

Romain : Oui, je suis arrivé il y a deux ans et demi.

Moi : Auparavant, vous aviez d'autres expériences de ce type, ou c'est quelque chose que…

Romain : C'est quelque chose que j'ai un peu développé là, mais j'avais… comme je travaillais pas mal avec des danseurs aussi en accompagnement, des fois j'ai dû travailler sur des dispositifs pour accompagner les danseurs, et je me suis retrouvé dans des situations – plus avec des adultes, mais pas seulement – à leur faire essayer aussi le dispositifs : les danseurs s'accompagnaient entre eux. Toujours un peu cette idée de

lecture en accéléré de petites boucles, et puis après le dosage du son… C'étaient plus des expériences courtes. Après, c'est un peu lié aussi à ce que moi j'essaie de chercher, à côté du violoncelle, avoir une approche du traitement du son par l'ordinateur, mais sans le clavier ni la souris.

Moi : Est-ce que vous envisageriez ou est-ce qu'on vous a demandé d'étendre ce dispositif sous forme de cours, au-delà du public de la CHAM ?

Romain : Là, il y a de grandes discussions, sur la place de l'improvisation dans le conservatoire ; moi… Il est prévu – on en avait parlé dès le départ avec le directeur – qu'il y ait des choses qui se mettent en place ; de plus en plus, quand j'y réfléchis… Là, j'ai fait une formation au DE en musiques actuelles, j'ai pas tout à fait terminé, mais dans ce cadre-là, j'ai monté un atelier d'une semaine de stage d'impro entre instrumentistes et dispositifs de tout genre… j'ai envie de faire quelque chose dans ce genre-là, même si c'est pas forcément moi qui apporte le matériel, mais que les élèves apportent leur système. C'est pas la même temporalité, la maîtrise de ces outils… enfin c'est peut-être la même ; faudrait qu'il y ait l'équivalent du cours d'instrument avec ces outils… Vous êtes allé à Bagnolet ? […] Il y a Olivier Sens, qui a une classe de musique électronique. J'ai vu juste un cours pour adultes, où il fonctionnait pas mal par projets, ils avaient chacun leur ordi… là, il y avait un projet de musique et spectacle […]. Je pense à ça parce que là, chacun creuse aussi, d'une manière autonome, son instrument, son dispositif, et lui fait presque un cours de nouvelle lutherie. […]

Moi : Et votre formation dans ce domaine […] ?

Romain : J'ai pas fait de cursus d'électroacoustique, mais d'improvisation avec des machines, des traitements, des choses comme ça, ça fait un petit moment que je fais ça… J'ai un cursus scientifique au départ, par rapport à la programmation et tous ces trucs-là, mais c'est pas là que j'ai développé ça. J'ai fait des études d'ingénieur électronique, j'ai terminé mais après j'ai fait d'autres choses. Du coup, c'est vrai que ça me facilite certainement… Enfin l'aspect programmation m'intéresse aussi ; ce que je trouve intéressant, c'est de confronter des enjeux pédagogiques ou des enjeux de jouer en live, c'est des contraintes très très fortes… Il faut vraiment sortir de la programmation, trouver des solutions simples, et c'est très long !

Moi : Les enjeux pédagogiques dont vous parliez, vous en avez quelques exemples ?

Romain : C'est… Qu'est-ce que je propose aux élèves, je vais pas les faire entrer dans l'usine à gaz qui est derrière ; et en même temps, les musiques électroniques, c'est plein d'esthétiques dans lesquelles on est quand même pas mal baignés… Pour l'instant, je suis dans le parti pris d'une approche un peu électroacoustique, un travail plus sur le son. Après, je sais pas comment ça va évoluer : essayer aussi de partir d'exemples concrets, de réalisations… j'en suis pas encore là : j'en suis un peu à chercher les outils.

Moi : Vous considérez qu'on peut être plus proche des goûts musicaux des jeunes publics par ce biais-là que par une approche instrumentale acoustique ?

Romain : [*Après un moment d'hésitation*] Ça dépend : là, ils aiment le côté dispositif, la caméra, la Kinect : « Ah, c'est comme la Xbox ! » ; et ils peuvent rentrer dedans. Après, je trouve que… on arrive avec ce qu'on est, et on n'a pas forcément à leur demander ce qu'ils… ils écoutent ce qu'ils écoutent, mais ils arrivent dans un conservatoire ; moi j'essaie de leur donner un peu des moyens d'analyse de ce qu'ils écoutent, de faire des parallèles, de leur faire écouter un peu des choses plus… c'est plus des références des musiques improvisées que j'ai pour l'instant. Mais l'autre fois, je leur ai fait écouter un mix de DJ, un bout de sample du Sacre du Printemps, d'autres choses qui étaient synchronisées […]. La réalisation très soignée dans une esthétique techno, ou je ne sais quoi : je n'en suis pas là. On a un peu abordé le scratch aussi, avec la bande magnétique… après, c'est aussi des techniques particulières, c'est des usages particuliers.

Moi : Comment est-ce que vos collègues, des disciplines instrumentales ou collectives, perçoivent cet enseignement ? Est-ce qu'ils s'y intéressent ?

Romain : Dans ce conservatoire, il y a quand même une bonne équipe, les gens sont assez curieux, y a des réunions là, musique et improvisation, justement, musique et danse, ça bouge pas mal ; y a des gens qui essayent des choses, le prof de violoncelle par exemple, fait ce trimestre… laisse une carte blanche donc ils vont monter leur truc eux-mêmes, ce qu'ils veulent. Les gens seraient assez d'accord sur les bienfaits de l'improvisation, après, c'est des problèmes… dans quel cadre, où est-ce que ça s'inscrit, parce que dans le cours d'instrument, il y a le travail du répertoire, et pas vraiment le temps pour ça, donc je pense qu'il faut trouver des formules pour donner le goût et puis les gens continuent s'ils ont envie ! L'équipe des ateliers, je crois qu'on est assez d'accord sur cet aspect découverte des différents aspects […]. Il n'y a pas des gens qui sont allergiques. C'est vrai que mon atelier, il est un peu hermétique esthétiquement, des fois, donc j'essaie de soigner un peu la visualisation, le côté un peu pédagogique aussi, même au moment de la présentation. […] En gros, je vais faire en sorte que les gens les voient en train de manipuler, d'agir d'œuvrer. J'explique un peu avant le principe des deux axes.

Moi : Vous diriez que la coopération avec les autres disciplines est plus facile dans le cadres d'un enseignement en CHAM que dans le cadre d'un enseignement en conservatoire ?

Romain : Non, je dirais qu'il se trouve que c'est dans ce cadre-là, mais je verrais bien d'avoir quelque chose ailleurs, de toute façon c'est des vieux débats : improvisation contre répertoire et technique ; moi je viens de là aussi. L'improvisation permet de décoincer, de faire un travail sur le rythme, c'est dépend du répertoire : d'autres répertoires peuvent aider aussi au travail du phrasé, du déchiffrage, et de l'autonomie.

Moi : L'improvisation, vous-même, vous y êtes venu par l'instrument ?

Romain : Oui par l'instrument, et par la danse, en improvisation avec des danseurs.

Moi : Au départ, vous êtes accompagnateur danse ?

Romain : Je suis musicien accompagnateur ; en fait, j'ai commencé l'improvisation au violoncelle, au contact de danseurs, et après j'ai fait mes classes, un peu… [Je reviens sur l'articulation entre musique et formation d'ingénieur] C'était à l'INSA de Lyon, il y a plusieurs sections un peu spécialisées, et il y a une section « musique étude », ce qui nous permettait de continuer d'avoir des cours d'instrument, de se rencontrer, de faire des projets ensemble ; du coup, ça m'a un peu ouvert à d'autres esthétiques, parce qu'au départ j'étais très classique, et puis il y avait dans le projet de la section, même si ça n'a pas vraiment marché, le projet de mélanger recherche scientifique et musique, de faire des ponts, mais finalement… je crois pas que ça évolue vraiment, même si finalement, le logiciel PureData, qui est plus un logiciel au départ dédié à la performance musicale, aux installations interactives, il commence à être aussi utilisé dans des écoles d'ingénieur, parce que ça peut être aussi un outil pour étudier un petit peu le son, le signal sonore, le traitement du signal […], un peu comme MatLab, qui est un espèce d'outil de calcul sans grosses calculatrice, mais qui peut aussi traiter des vecteurs ou des tableaux… qui sert pas mal comme outil pédagogique. Donc le lien musique plus… un peu là. J'interviens aussi, depuis l'année dernière, mais ponctuellement encore, dans une école d'arts appliqués design-multimédia, […] après un BTS, un Diplôme Supérieur des Arts Appliqués à Boulogne, donc c'est des profils plutôt graphique, web, mais comme il y a un côté un peu interaction, de plus en plus, ils font aussi un peu du code ; là, c'est plus dans le code que dans le jeu. Ça peut se rejoindre, à un moment donné…

Moi : Ici, vous avez été recruté plutôt sur un profil de violoncelliste accompagnateur, ou aussi en fonction de ces compétences-là ?

Romain : Plutôt… Il y avait un poste qui s'est libéré en danse ; moi, je connaissais l'équipe des profs de danse d'ici par ailleurs puisque je les accompagnais ailleurs ; du coup, on m'a proposé, et en voyant mon CV, le directeur m'a proposé aussi de faire cet atelier. […] La première année, c'était un peu compliqué : ils étaient 12, il y avait tout le matériel à transporter… L'année dernière, je les ai eus en plus petit groupe. Le problème, c'est que plus de trois ou quatre à jouer en même temps, c'est pas évident ; il y en a toujours qui regardent et d'autres qui font ; et puis ils souffrent un peu des conditions de salles, c'est pas très pratique pour installer le truc… C'est même pas une salle de classe : c'est une salle où il y a deux pianos… À un moment, j'étais pas mal ici, mais à 12, c'est un peu exigu quand même ! Donc voilà, faut jongler un peu avec les contraintes. Bon, je commence à voir un peu où je veux aller avec eux.

Moi : Alors, le matériel, on en a parlé… Je vais élargir un peu : est-ce que le passage à l'intercommunalité a changé quelque chose concrètement ? Peut-être pas dans le cadre de cet enseignement, mais plus généralement pour le conservatoire, est-ce que vous êtes à incité à monter des formations partagées avec d'autres établissements du territoire ?

Romain : C'est pas encore vraiment fait, je crois que c'est en juin que ça bascule. Sur les DEM, je sais que les épreuves sont déjà communes, mais moi, je suis dans une évaluation… je dois remplir mon bulletin trimestriel de collège, je suis pas vraiment dans une évaluation quantitative… [Il faut] qu'ils essayent d'être attentifs, et puis il y a la restitution. Donc je ne suis pas confronté à ce truc, pas du tout. Après, Olivier Sens, je l'ai rencontré dans le cadre de ma formation au CEFEDEM.

Moi : Là, en ce moement, vous êtes en formation au DE ?

Romain : Oui oui, enfin il faut que je repasse un truc, mais je vais le terminer !

Moi : Au CEFEDEM Île-de-France ?

Romain : Oui oui. C'est une formation… c'était la région qui avait financé ça : formation continue, mais avec les… c'est un peu dur, quand on bosse à côté.

Moi : Et Olivier Sens intervenait ?

Romain : Il a fait une intervention, un module très court, sur l'instrument augmenté…

Moi : Et dans ce domaine, qui d'autre intervenait au CEFEDEM ?

Romain : Alors il y avait un ingé-son aussi qui est venu trois-quatre matinées […], après, je connais aussi celui qui était le co-directeur de mon mémoire, et qui s'appelle Stéphane [Cf. entretien et observation avec Stéphane], et qui a une classe avec différents niveaux, et il leur fait manipuler différents objets, des curseurs, des choses comme ça. […] Donc Stéphane, il est venu ici intervenir.

Moi : Vis-à-vis des publics, comment est-ce que vous les qualifieriez ? […]

Romain : Ben, il y a des élèves qui sont assez actifs, qui font plusieurs choses, danse et musique en même temps, il y a des « enfants de », de producteurs, de musiciens, de choses comme ça, il y a pas mal de gens du milieu ici ; c'est pas nouveau nouveau non plus pour eux. Je sais pas, c'est un peu ma première expérience en conservatoire… Avant, j'ai accompagné des cours de danse au CRR de Paris, là c'était vraiment le département danse qui était géographiquement à un autre endroit que le département musique, donc j'ai pas du tout été en confrontation avec le département musique… Et puis bon, le CRR, c'est quand même… Là, je vois qu'il y en a plein, ici, les bons élèves qui après essayent de rentrer au CRR… Là, c'était horaires aménagées, assez intensif. Moi, j'étais beaucoup moins impliqué comme intervenant : j'étais accompagnateur, point. […]

Moi : Et en termes de budget (c'est toujours une question qui fâche) est-ce que vous avez fait déjà des demandes d'acquisition de matériel, outre la question des tablettes ?

Romain : Il y a eu des achats qui ont été faits, il y a eu le son, les casques…

Moi : Sans trop de difficultés ?

Romain : Ça, c'est un peu la volonté du directeur aussi qui pousse à l'équipement… Enfin les tablettes, c'est moi qui lui ai suggéré, ça reste assez modeste comme investissement. Après, je sais que c'est compliqué d'acheter des ordinateurs, mais ça, c'est pour des raisons administratives, parce que c'est pas le même cadre que du matériel musical, c'est beaucoup plus compliqué. Je ne sais pas les détails, je m'en suis pas occupé directement. C'est vrai qu'une bonne salle, avec une bonne table et un bon tableau… […]

Moi : Dans la mesure où vous aviez travaillé sur (alors, c'est pas tout à fait la même chose) les outils de l'IRCAM, est-ce que vous avez été intéressé à un moment où un autre par Musique Lab, tout ce qui est destiné à l'initiation à la création ?

Romain : […] Je connais pas très bien Musique Lab, j'ai pas creusé… Je suis plutôt positionné sur essayer d'être sur des outils gratuits, avec une communauté d'entraide ; je suis en relation avec Mains d'Œuvres, j'interviens un petit peu sur des ateliers de formation justement aux logiciels que j'utilise…

Moi : PureData ?

Romain : Ouais, PureData. Je suis un peu plus dans cette recherche-là ; après, c'est une question de sous aussi ; en tant qu'individu, j'aurais pas les moyens de le payer.

Moi : Musique Lab, c'est gratuit pour les personnels de l'Éducation nationale ; c'est payant pour… […]

Romain : J'ai pas été gratter du côté des institutions.

Moi : Donc vous utilisez PureData, corrigé et amélioré par vous ?

Romain : Bah PureData, chacun fait sa cuisine à l'intérieur ; le cadre est le même pour tous. Après j'écris un pue des objets de temps en temps ; mais en gros, c'est une plateforme commune. Mais bon, c'est pas forcément le meilleur choix, mon collègue travaille sur Live pour l'instrument augmenté ; ça s'y prête mieux, parce qu'on insère des effets, on travaille assez vite ; là, c'est un peu plus long. Mais bon, comme c'est des choses assez spécifiques, je préfère… Moi, je suis vraiment porté sur les histoires d'interfaces…

Moi : Et la Méta-mallette, vous voyez ce que c'est ?

Romain : Oui […]. Après, j'ai vu un petit peu aussi ce que faisait Kurtág ; enfin j'ai vu un papier qu'il a écrit sur un travail dans les écoles. Alors est-ce que c'est avec la Méta-mallette, je ne sais plus.

Moi : Il était en résidence en tout cas à Puce Muse, alors peut-être qu'ils lui ont fait quelque chose…

Romain : Mais la Méta-mallette, j'ai l'impression que c'est plus un outil par rapport au matériel, plus que par rapport au logiciel et au contenu pédagogique… […]

Entretien : Antoine

Antoine : Alors bonjour magnétophone !... outil de captation du temps. Alors donc, Antoine, je travaille au GRM depuis 17 ans, avant j'étais à Lyon dans un studio de musique électroacoustique qui s'appelait le GMVL, où par exemple j'avais produit — et je suis en train de m'en resservir pour une offre "Educnet", dont je vais reparler tout à l'heure, c'est la fameuse offre sur laquelle je travaille en ce moment, donc les fameux discours volontaristes, en va en reparler. Donc au préalable, je travaillais dans ce studio et on avait sorti, déjà — alors c'était... c'est quoi ça... c'est quelle année ça... ça nous rajeunit pas... 96 ! — c'était le dernier volume, après je suis parti d'ailleurs, je suis venu ici [*Rires*]. Et, l'idée c'était de... alors c'est un peu décousu là mon introduction, mais l'idée c'était déjà de donner des ressources aux enseignants sous forme de livres, et comble de modernité : un CD joint à l'époque. Puisque, le problème récurrent qui va revenir et qui revient encore aujourd'hui, c'est l'accès aux ressources en ligne, qui n'est pas forcement partagé sur tout le territoire ; et dans l'offre "Educnet" dont on va reparler, on nous demande de, justement comme plus-value, de donner des ressources à télécharger pour que le prof puisse accéder aux ressources sans être obligé d'être connecté. Alors ça, c'est des vieilleries, je m'en ressers-là [bafouille], en ce moment, pour l'offre "Educnet", et avant cet épisode-là, ce qui explique un peu le personnage : j'ai passé 15 ans de ma vie en tant qu'instituteur de la République, et donc en tant qu'enseignant.

Moi : D'accord.

Antoine : Donc mon intérêt pour l'éducatif n'est pas à prouver, c'est voilà ... [*Rires*] J'ai passé 15 ans de ma vie en tant qu'instit', j'ai été directeur d'école, j'ai vécu les plans "Informatique pour tous" de l'époque, j'étais musicien, et je suis arrivé à l'informatique par l'informatique musicale. Et j'ai décidé de quitter ce magnifique navire — ce mammouth en perdition qu'est l'Éducation nationale —, et j'ai rejoint les studios de création musicale — donc le GMVL, puis après ici le GRM — parce que j'avais une petite pratique "amateur" de l'informatique. Je ne suis pas un développeur, j'suis pas un programmeur, etc... mais je me suis mis au code par nécessité et par passion, et donc j'ai pu changer de casquette, et me retrouver dans ce milieu professionnel , de la musique ici au GRM, mais toujours avec ce passif, ce passé, qui me poursuit encore, avec plaisir d'ailleurs, et qui me sert encore aujourd'hui, justement pour et ça va être le centre de notre intervention, sur justement la conception des outils pédagogiques : Quel est, quels sont les outils d'écriture qu'on met à disposition ? À quel moment ? Avec un dispositif numérique à distance, etc... Je me suis appuyé, et je m'appuie toujours — encore et toujours — sur mon expérience d'enseignant évidemment, parce que ça, c'est un des rares métiers que j'ai appris, et celui-là, comment dire ... cette étiquette

de pédagogue je le revendique, même si je ne le pratique plus depuis 20 ans, plus maintenant, depuis 25 ans (rires) — je n'ai pas eu de charge d'enseignement depuis 25 ans, sauf à des étudiants, des grands, mais dans tout autres cas, d'enseignements de master, etc... Alors voilà, donc le personnage il est là, c'est-à-dire que ce que je fais, est le résultat d'une expérience passée, d'un apprentissage sur... j'allais dire autodidacte, sur le tas, par passion — ce que je disais, je suis venu à l'informatique par passion. J'ai acquis des compétences de développement, de conception, sur le tas, mais par contre je me suis énormément servi de mes pratiques antérieures pour réfléchir d'abord, et ensuite concevoir des dispositifs qui normalement devraient s'adresser à des enseignants, à des élèves, parce que y a toute une réflexion sur le numérique, et le numérique nous pousse aussi à ça... y a toute une réflexion sur la transmission du savoir par paquets, par fragments, et quels sont les parcours que je vais donner ? Quels sont les parcours que je vais privilégier dans ma conception d'interface de la façon dont je vais présenter à l'information ? Tout ça, c'est du vécu, j'veux dire c'est du vieux, vieux, vieux vécu, qui maintenant rejaillit, enfin j'espère, [*Rires*] sur des productions actuelles. Voilà, ça c'était l'introduction professionnelle. Si vous avez des questions là-dessus...

Moi : Oui, comment vous êtes venu... Enfin, comment vous avez pris connaissance de l'informatique ... vous dites c'était une passion ? Mais est-ce que vous avez...

Antoine : et bien j'étais musicien...

Moi : Oui...

Antoine : À l'époque je faisais ce qu'on appelle du jazz fusion, du jazz rock, comme on l'appelait à l'époque. J'étais batteur, je n'avais pas de connaissances solfégiques très très étendues, on peut le dire comme ça. Par contre, j'avais des envies de composition. Et comme je savais pas les écrire et les fixer par lecture traditionnelle — il se trouve que moi j'ai eu la chance de vivre ce Far West des débuts de l'informatique musical, de l'informatique en général — je me suis centré sur l'informatique musical. Et, j'ai acheté, c'était en 80 et quelques... DX7 c'est 81, 82 ou 83 [il hésite], je ne sais plus... Donc, les premiers instruments numériques arrivés dans la production musicale, y avait ce que l'on appelait des séquenceurs MIDI, au début, à l'époque, et j'ai commencé par m'acheter des instruments MIDI donc — c'était la grosse nouveauté à l'époque — et des outils de compétitions qui étaient les séquenceurs. Et, premier appareil que j'ai acheté... alors c'est totalement oublié ça, c'est de la préhistoire, c'est juste pour vous, c'était un micro-ordinateur MSX Yamaha, qui avait la particularité — comment ça s'appelait, j'ai oublié le nom — d'avoir un synthétiseur multi-timbres à, je crois, 8 voix... À l'intérieur de la machine, y avait 32 kilo-octets de mémoire vive et avec ça, je faisais, je rentrais mes notes pas à pas, parce que j'étais pas pianiste — [*mime un pianiste sur le support sur lequel est posé l'enregistreur, et le fait trembler*]... pardon ! pardon ! [*Rires*] je suis percussionniste et batteur, donc je suis un esprit frappeur — je rentrais mes compositions pas à pas dans le séquenceur, et après j'arrivais en répétition... aux copains, et je leur

disais : “voilà j’ai écrit un truc super compliqué, tordu, que j’arrive même pas à jouer à la batterie ; on va le répéter… ”, etc. Voilà, et donc ça c’était Atari, non c’était avant Atari, c’était donc … c’était un micro-ordinateur Yamaha, [il cherche], CX5, je crois que ça s’appelait. Après, je suis passé Atari avec toutes les, la suite des séquenceurs, Cubase, etc… Et l’audio numérique est arrivé enfin parce que les machines étaient assez puissantes pour enregistrer de l’audio et le monter, ce qui est notre quotidien maintenant. Donc voilà, je suis venu à l’informatique parce que j’avais des envies musicales, de composition, que je n’arrivais pas à résoudre avec mes modestes capacités d’écriture, voilà. Et, alors ça c’était le côté musical, après j’ai découvert la programmation, de la même façon. C’est-à-dire que je m’achetais des revues, et je voyais des bouts de codes comme ça, dans les magazines, dans des revues et, je retapais ça péniblement pour me faire un jeu sur l’Atari ou sur le Yamaha : le CX5. Et puis tiens, quand je vois l’instruction “print” , bon c’était pas très compliqué à savoir, ça imprime quelque chose, donc je peux modifier ça, et j’ai appris — enfin j’ai appris, j’ai découvert, parce que justement je ne l’ai toujours pas appris — j’ai découvert la programmation de manière totalement empirique comme ça, voilà ! Et finalement, allez, grosso modo, c’est 10 ans après, j’ai pu quitter l’Éducation nationale parce que j’avais cette petite longueur d’avance et de compétences, et j’ai été recruté par exemple à Lyon au GMVL parce que, bah parce que moi je savais ce qu’était [*Rires*] une souris, et j’avais pas peur de manier ça, et j’avais pas peur de rentrer dans l’ordi pour le configurer, etc. Et j’suis rentré dans le milieu professionnel de la musique parce que j’avais une pratique amateur, un peu expérimentale et avancée — entre guillemets pour l’époque — que n’avait pas les studios institutionnels dans lesquels je suis arrivé. Et je parle là de l’époque du Lyon GMVL, et je parle aussi du GRM quand je suis arrivé ici il y a 20 ans. Ça peut paraître paradoxal mais comment dire… la philosophie du numérique n’est, même ici au GRM — dans la vie quotidienne, le partage des ressources, des imprimantes partagées, une ouverture des données centralisées, enfin des choses qui moi, me paraissaient évidentes parce que j’en avais une pratique préalable — n’étaient pas dans l’air du temps, même ici. Alors qu’il y avait des choses merveilleuses qui avaient été fait auparavant, mais c’était vraiment très cloisonné à l’informatique musical. y a eu tout le développement des systèmes temps réel Syter du studio 123 ici, où y avait de l’informatique lourde ! Enfin, je veux dire avec des gens très, très sérieux, voilà ! Mais, par contre au niveau de l’écriture numérique en général, y avait pas grand-chose. Et finalement, j’ai été — juste pour boucler la présentation — j’ai été recruté ici pour m’occuper de ce qui démarrait à l’époque. C’est-à-dire, l’internet venait d’arriver dans le grand public, et le GRM ne savait pas quoi en faire et personne ne voulait s’en occuper, et on a pris le petit jeune de l’époque : “Tiens, tu veux pas t’occuper de l’Internet, y a un truc à faire, il faut mettre en place un intranet… ”. Je savais pas de quoi ça parlait, et bref, je me suis mis, après être passé par l’informatique musicale dans la période lyonnaise, je me suis mis aux technologies du web… Encore une fois, de manière empirique, et là c’est les 17 dernières années de

ma vie, là pour l'instant et de manière… de la même façon, de manière autodidactique, je me suis formé, et j'ai acquis un certain nombre d'expériences et de compétences que maintenant je peux… voilà.

Moi : Oui…

Antoine : C'est bête, mais c'est comme ça. y a comment dire, des moments de l'histoire [*Rires*] qu'il faut pas rater, et j'ai l'impression d'avoir été porté comme ça par un flux, j'ai pas eu de plan de carrière de quoi que ce soit, et finalement ma curiosité initiale a fait que j'ai pu saisir les bonnes opportunités au bon moment sans aucune difficulté, voilà. y a 17 ans, quand je suis arrivé ici je ne savais pas ce que c'était "html", je ne savais pas ce que c'était le web, je n'avais aucune idée de ce que ça pouvait être. Et finalement, je me suis concentré sur ces technos, ces 20 dernières années pour faire simple, au détriment d'ailleurs du [*Rires*] … du musical. Voilà !

Moi : Quand vous êtes arrivé au GMVL — parce que je connais un tout petit, enfin pas très bien… ça a fusionné avec le GRAME ensuite, ou ça…

Antoine : Non c'était toujours les… y avait toujours deux studios concurrents. J'avais fait des… J'peux vous raconter ça c'est vraiment, vraiment perso… J'peux vous raconter mon entretien d'embauche avec Bernard Fort au GMVL. Donc moi, j'étais instituteur je venais de prendre un congé de disponibilité pour…

Moi : je connais, j'ai commencé ma thèse comme ça aussi,

Antoine : [*Rires*] copain ! Et, et donc je, j'avais fait 2 stages à Lyon. Si je suis allé à Lyon c'est parce que je connaissais. Moi j'étais dans le Sud-Ouest et j'étais à Pau, et je cherchais à me former à l'informatique musicale enfin ce que je racontais tout à l'heure, je cherchais à me former et y avait vraiment rien dans le Sud-Ouest, quand j'allais à Bordeaux qui était pour moi la capitale de l'Aquitaine [*frappe dans ses mains*] et tout ça mon seul interlocuteur, c'était les vendeurs de machines qui avaient dans le grand magasin de musique à Bordeaux, j'ai oublié le nom… Bref, c'était pas des… loin d'être des chercheurs, c'était des commerciaux qui cherchaient à me vendre le dernier synthé, sampler, à la mode du moment, et donc j'ai voulu me former parce que je voyais que… Évidemment ça va cinq minutes de se former en autodidacte de temps en temps il faut quand même avoir un éclairage, et donc j'ai cherché à me former et j'ai cherché dans toute la France des stages d'informatique musicale. Et là, je suis tombé sur le GRAME à l'époque… donc c'est… 80 [il cherche] 89, c'était avant les années 90. y avait 2 stages, MIDI Logo, MIDI Lisp. Alors, Logo je connaissais un peu parce que, en tant qu'instit' j'en avais bouffé, avec la tortue Logo et tout ça. Alors j'me suis dit : "Tiens je vais prendre ça, au moins je connais le Logo, je vais y aller". Le Lisp, j'avais jamais entendu parler du langage Lisp, et je suis allé faire à Lyon mes 2 stages MIDI Logo, MIDI Lisp. Et là, je tombe sur l'équipe de Lyon : Yann Orlarey, jeune et débutant à l'époque, mathématicien de renom, et là, je tombe sur un type qui

me parle vraiment programmation, et qui me dit : “Et bah voilà, on va construire un séquenceur de A à Z, alors on va déclarer les pistes, tout ça en Logo et en Lisp”. Alors le Logo à la limite, je comprenais un peu, le Lisp, j’étais totalement largué. Bref, je tombe sur des vrais développeurs et des gens savants et tout ça.... Et moi j’avais une pratique déjà, quand j’allais voir ça, de Cubase sur Atari et des choses comme ça. Et puis je... bon... ce stage-là m’a fait comprendre que j’avais aussi mes propres limites, et j’en ai pas retiré grand-chose si ce n’est, que la programmation ça s’apprend, et que ça m’intéressait pas de devenir programmeur là, alors que j’avais déjà des jouets entre guillemets, que d’autres avaient fait pour moi et qui fonctionnaient très bien à l’époque. Et quand je suis arrivé 2 ans après — je crois — au GMVL, je me présente à Bernard Fort, et pour me valoriser je dis : “Bah voilà, oui, j’ai fait 2 stages MIDI Logo, et MIDI Lisp pour GRAME.”. Et là, je vois Bernard Fort devenir un peu blanc : “Oui enfin, il faut que je t’explique, ils font pas tout à fait la même chose que nous, comment dire euh [il prend l’air gêné de son interlocuteur], si je prenais une métaphore... ” — parce que Bernard Fort parle toujours par métaphore – “... si je prenais une métaphore ... ” alors je sais plus ce qu’il a dit ... “ils font du rugby et nous on fait du tennis... ”. Enfin juste pour montrer qu’y avait une différence esthétique qui était marquée, et je l’ai compris plus tard parce que moi j’ignorais les antagonismes esthétiques de l’époque. Alors pour faire simple : musique GRAME, plutôt descente de l’IRCAM : musique instrumentale augmentée, etc... , Festival Musique en Scène qui continue d’ailleurs, et le GRAME a pris énormément d’importance. Et donc le GMVL qui était plutôt héritier de cette maison ici de GRM, musique électroacoustique, musique concrète etc... Et évidemment, les deux univers ne se parlaient peu ou très peu [*Rires*], et des fois ça dure encore, bon... Et maintenant, ça me fait marrer. Et donc je me suis présenté à Fort avec cette étiquette toute simple, et c’était pas ce qui lui convenait. Lui, il avait besoin d’un assistant de studio qui connaisse les machines, et qui apporte sérénité par rapport à l’utilisation naissante du numérique dans les studios du GMVL. Voilà, c’est l’épisode Lyonnais, c’est ça quoi...

Moi : D’accord, et quand vous êtes arrivés ici c’était pas d’emblée pour vous occuper du web ?

Antoine : Alors si, pratiquement ça été ça. Enfin, sur mon premier contrat c’était marqué... enfin un titre ronflant, “coordination recherche création”, parce que ce milieu est extrêmement étroit, petit... Bon évidemment à Lyon j’avais fait mon trou voilà... J’étais venu ici faire un stage Syter à l’époque, j’étais rentré et en trois semaines, j’avais fait du retro-engineering et j’avais fait un Syter MIDI pour le GMVL avec les histoires de... avec, les, les trucs géniaux de l’interface de Syter, avec ses planètes ses boules qui étaient des réglages de paramètres, et on passait selon un calcul de barycentre entre des configurations complexes de traitement, d’un traitement à l’autre. Et moi j’avais repris l’interface de Syter, qui était avait été développée ici par Jean-François Allouis, l’interpolation, et je l’avais adaptée à une interpolation de message MIDI, pour, pour

envoyer des messages MIDI, des pitch bend, des changements de programme, de spatialisations, etc… Et évidement, quand Bernard Fort a vu ça, il m'a proposé de rester [*Rires*] au GMVL, et j'y suis resté, j'crois 6 ans, et à la fin de ces 6 ans, ce milieu étant extrêmement étroit, on savait qu'y avait un mec qui était capable de ben… d'assurer de la pédagogie — parce qu'on faisait aussi de la pédagogie pour vivre au GMVL — qui était capable de diffuser, capable de monter un spectacle de A à Z, y compris la régie lumière, et qui avait des compétences entre guillemets informatiques… voilà ! Et on m'a proposé un jour de venir ici. Alors je venais juste d'être père, et je sentais que là-bas, la vie associative du GMVL avait ses limites, parce que c'est quand même tendu. Je sais pas comment ils se débrouillent encore mais c'est… Des fois, y avait des mois où Bernard nous disait bah : "On va avoir du mal à vous payer à la fin du mois, parce qu'on pas eu tel ou tel contrat" … etc. Et donc je me disais : "C'est un peu difficile de, enfin… ", et moi qui avais pas connu les fameuses générations précaires qui se sont développées depuis [*Rires*], ça me faisait un peu flipper. Et donc on m'a proposé de venir ici, pour… parce que justement j'étais un espèce de "go-between", j'avais un peu… je pouvais encore parler les 2 langages. C'est-à-dire, je pouvais parler avec un musicien, discuter esthétique musicale, et je pouvais traduire, et c'était l'idée de mon embauche ici, je pouvais traduire ça pour m'adresser aux développeurs voilà… Donc, j'étais chargé de la "coordination recherche création", j'avais un peu le pied dans les 2 mondes : le monde de la création musicale, et le monde du développement. Et, j'étais censé justement faire la jonction entre les deux ici. Il se trouve que quand je suis arrivé ici, j'ai rencontré mon collègue qui est encore Emmanuel Favreau, qui est le développeur des GRM Tools. Et, je me suis vite rendu compte qu'il avait pas besoin… il y avait pas besoin d'un poste "coordination recherche-création". Il le faisait très bien tout seul, et il développait ses GRM Tools très, très bien tout seul, et il était à l'écoute des compositeurs, et il avait pas besoin de ça. Et en fait, ce rôle-là, je l'ai très peu tenu par contre c'était les débuts de l'internet : il fallait faire un site web, il fallait construire un intranet en [inaudible], et donc je me suis mis sur ces technos à partir de ce moment-là.

Moi : D'accord. Très bien. Et en terme de pédagogie physique, y avait [*Interruption*]. Qu'est-ce qui se faisait en termes de pédagogie au GMVL ?

Antoine : Alors… Il se faisait des choses… On a fait énormément de spectacles pédagogiques d'initiation à la musique électroacoustique. À l'époque, y avait un spectacle qui a tourné énormément… C'est-à-dire moi ça a changé ma vie. J'avais une vie d'instit' régulière : rentrée le 1er septembre : etc… C'est d'ailleurs ça qui m'a fait quitter ce monde-là, parce que je ne supportais plus de me projeter 30 ans en aval en me disant : "Tu vas rentrer le 1er septembre 2014"… Non ! Voilà… Bon, c'est ça qui m'a fait partir, c'est pas l'absence d'intérêt pour la transmission de savoir, on va y revenir. Mais, y avait un spectacle qui a tourné énormément. Je crois que je suis resté 6 mois dehors la première année où je suis arrivé au GMVL ; et moi ça me changeait totalement ma vie, je menais une vie d'artiste : hôtel ceci, et petit-déjeuner en terrasse, etc… Le

soir on jouait, le lendemain matin on repartait, on traversait la France, etc… Mais y avait un spectacle qui s'appelait "Alice ou la boîte à Images", y avait un CD qui était sorti, que Bernard avait sorti, et c'était une initiation à la musique. Et ce spectacle a tourné, je sais pas moi 500-600 fois pendant les années où j'étais là au GMVL ! Et je sais pas s'il tourne encore. Et il faisait ça. Il faisait aussi… y avait un dispositif qui était marrant qui s'appelait "L'Acoustigloo". C'était un espèce d'igloo, gonflable, qui comportait 8 haut-parleurs, et donc on faisait des séances de projection à l'intérieur de cet igloo gonflable. Et, cet "Acoustigloo", on l'installait à la demande, dans les collèges, dans les lycées, dans un musée, des choses comme ça. Je me souviens de séances épiques [*Rires*] à Vaulx-en-Velin, aux Minguettes, avec "L'Acoustigloo" arrivant avec notre musique de sauvage, et en face : "Yo man !". Voilà la pédagogie frontale, sauvage [*Rires*]. Et ça c'était les productions, les spectacles qui tournaient, et puis parallèlement à ça, on recevait dans nos studios les mêmes, les gamins… les Minguettes qui… sur lesquels on était censé faire une initiation à la musique électroacoustique. Et là aussi, j'ai des souvenirs mémorables de… d'une bande de… jeunes à casquettes qui débarquent des Minguettes [il les imite] : "Ouais ouais, 'tain y a du matos ici !", tout ça, tout ça… Et évidemment que je n'ai pas commencé en disant : "Écoutez, on va écouter "La noire à soixante" de Pierre Henry, et tout ça", parce que sinon peut-être que je ne serai pas là [*Rires*] aujourd'hui. Donc voilà, on a travaillé… J'ai fait l'introduction… "On a des outils communs, on fait pas la même musique." Vous connaissez l'échantillonneur, c'était la grande époque de l'échantillonneur… " Boum ! Boum !"… bonjour, des bêtises comme ça… Donc, on a commencé à faire des petites cellules rapides hip-hop, enfin de l'époque. Et, une fois que je les ai rassurés que je leur ai montré que je maîtrisais techniquement ces outils-là, bah j'ai fait des choses qui évidemment eux, n'avaient pas eu l'idée de faire, des variations de vitesse de la boucle, des machins qui partent à l'endroit, à l'envers, etc… Et, je leur ai montré qu'à travers le même procédé d'écriture, on pouvait envisager d'autres formes musicales, que simplement répéter 36 fois [*il tape sur la table pour imiter un bruit de basse*] etc… Ça c'était encore de l'action pédagogique, mais physique, c'est-à-dire présentielle. Et y'en avait quand même un certain nombre au GMVL. Après, j'en ai plus fait ici, j'en fais de temps en temps quand y a une classe qui débarque dans les studios, je fais le grand ordonnateur, parce que ça je sais encore faire, ça ne s'oublie pas. Prendre en mains une classe en moins de 5 secondes, et capter l'attention ça ne s'oublie, mais c'est… je n'en fais plus officiellement. Voilà, donc ça c'était la présentation globale du personnage, le pourquoi du comment, voilà. Et donc ça explique un certain nombre de choses parce que si on y réfléchit bien, si votre propos c'est de découvrir, de comprendre la conception des outils des interfaces, des dispositifs numériques d'éducation musicale au sens large, moi j'ai pas tout noté mais hein… Pour moi y a de très fortes similitudes — enfin en tout cas, ça c'est totalement personnel, je suis passé là et que j'ai eu ce présent là et peut-être un peu d'avenir derrière — y a de très fortes similitudes entre les… dans la conception d'outils d'in-

terfaces, entre les réflexions qu'on doit avoir au moment où on conçoit, on réfléchit, à un découpage de l'information, à une forme de l'interface, y a de très fortes similitudes. En tout cas, moi j'ai puisé là-dedans avec tout le savoir d'un pédagogue, au sens large, qui a à peu près les mêmes problèmes à part que lui, c'est encore en présentiel. Mais un pédagogue digne de ce nom il doit transmettre un savoir, il doit transmettre un certain nombre de connaissances à une masse informe, d'élèves qui sont mignons et qui ont envie, plus ou moins, d'acquérir ces connaissances. Son boulot à lui c'est pas de déverser ses connaissances didactiques, voilà... : "Je vous sors l'accord du participe passé avec le verbe avoir. On fait la multiplication, la division. Je vous fais l'histoire-géographie... ". C'est pas de déverser des savoirs didactiques et ces savoirs, il faut qu'il les ait pour les retransmettre mais ça c'est pas très compliqué à ce niveau-là. Par contre, le fond de ces compétences c'est comment je vais le présenter ? Comment je vais l'ordonner ? Comment je vais le séquencer ? Comment je vais faire varier mes situations d'apprentissage en fonction des difficultés que j'aurais repérées, remontées des élèves ? Comment je vais organiser la discussion entre les pairs ? — puisqu'on parle beaucoup de ça maintenant, les formations de pairs à pairs, etc — qui vient atténuer la comment dire, la distribution frontale, pyramidale, on parle de classes inversées, toutes ces choses-là, vous les connaissez mieux que moi et, en tout cas c'est dans l'air du temps... Donc le savoir d'un pédagogue digne de ce nom, et là je redeviens sérieux parce que c'est une compétence qui est pas forcément partagée par tous les enseignants — surtout quand on quitte justement le primaire et qu'on va vers le collège et le lycée où on demande plus des transmissions de savoir didactiques. Bah, cette réflexion sur : Comment je découpe mon savoir ? Quelles sont les situations que je propose ? Quelle est la guidance que je donne à un moment donné ? Quelle est au contraire la possibilité de parcours différenciés que je vais proposer à d'autres moments donnés ? Tout ça amène à une réflexion que l'on va retrouver très, très fortement, enfin moi que je retrouve très fortement dans la conception de l'interface. Je ne conçois jamais un écran sans me mettre, sans imaginer des scénarios de lecture de mon futur public. Je mets pas une image pour faire joli, je mets pas un son pour faire multimédia ou une vidéo pour faire multimédia. J'me pose toujours la question : Pourquoi je mets cette image-là ? À quel moment, est-ce qu'elle est bonne ? Est-ce qu'elle est bien placée sur la bonne page, sur cette page ? Est-ce que ce texte ne peut pas être remplacé, ne peut pas être déporté ailleurs ? Je commence par quoi ? Je sais quand ça commence. Et je découpe comment ? Puisque la caractéristique du web, c'est de navigation de fragment en fragment, de page en page. Et ça, ça s'écrit, ça se pense avant, et quand c'est bien fait, ça devrait marcher en lecture. Les anglais disent à propos de la radio — ils ont un terme que j'aime beaucoup qui "transmission arts" : les "arts de la transmission", parce qu'ils se placent sur l'idée d'émetteurs-récepteurs de la radio traditionnelle. y a une façon de construire un flux radiophonique qui elle non plus, n'est pas totalement innocente. Vous écoutez la radio traditionnelle le matin — vous écoutez Inter, ou n'importe quelle autre chaîne bien faite — y a un flux radiophonique qui est

sans arrêt construit pour capter votre attention. En tout cas, pour la maintenir vigilante et pour vous donner envie d'attendre l'évènement ou les nouvelles qui vous intéressent-là, y a toujours une projection en début d'une émission. Tous les journalistes, les bons journalistes, disent : "Bah voilà, le sommaire de l'émission, on va rencontrer monsieur Moi, on va étudier ça, et ça, et ça. Et attendez la fin parce que vous aurez le truc rigolo à la fin, ou le sport à la fin !". Et ça, on vous le dit d'entrée. Et pourquoi on vous le dit d'entrée ? Pour vous dire : "Attention mon coco, voilà ce qu'on te promet de transmettre, et bien évidemment on va le faire". Et après, la gestion du passage entre les différents sujets de l'émission, et bah c'est très proche aussi de… j'allais dire : d'une composition musicale. On va pas tout mettre en même temps, on va pas mettre un sujet avec un tunnel de 2 heures à 8 heures le matin, on va mettre des respirations musicales. Si y a eu un sujet en amont qui était un peu compliqué, on va laisser le temps de souffler à l'auditeur pour reprendre, pour réattaquer, soit sur la poursuite de ce sujet, soit sur un autre sujet. Bref, y a des stratégies d'écritures. Dans l'art radiophonique, dans la composition musicale aussi, qui sont basées justement sur l'écriture d'un flux temporel. Et ce flux temporel, il n'est pas anodin, et le flux temporel d'un bon pédagogue ou d'un bon orateur dans un séminaire, dans une conférence, justement, si il est bien fait, il doit passer par ces étapes-là, etc… pour tenir l'attention. On parle "d'économie de l'attention" aussi en ce moment. On va parler de "surcharge cognitive" bientôt quand on va rentrer dans le vif du sujet des parcours de la multiplicité des parcours de l'internet. Pour moi, la réflexion sur ce savoir-là, fait partie des arts de la transmission et de la pédagogie. C'est là, où je voudrais en venir — et pour moi aussi —, un art de la transmission. Voilà. Ça pour moi, c'est fondamental en tout cas c'est mon éclairage, c'est peut-être extrêmement personnel, mais je le pense pas. Et donc, comment transmettre un savoir ? En l'ordonnant, en le séquençant, en donnant des pistes de guidance, et, alors ça, ça serait une démarche linéaire, telle que je suis en train de la faire là c'est à dire que je suis dans le mode présentation orale, et je déverse mon truc, et là vous êtes obligé de m'écouter parce que 1) vous êtes poli [*Rires*], 2) ça vous intéresse peut-être [*Rires*]. Sauf, si je fais 36 000 diversions parce que bahhhaa, je dois avoir rendez-vous à midi, etc… Là vous êtes prisonnier de mon temps de parole, d'expression. Sur Internet, et c'est là-dessus que j'ai travaillé, c'est là-dessus que je veux en venir aussi : Internet est un média de l'écrit, de la lecture. Pas… Il n'a pas été conçu pour gérer des flux temporels. Un flux temporel sur Internet, il est forcément, jusqu'à présent, raccourci avec des formats courts, l'explosion des vidéos courtes sur Youtube, l'explosion des tutoriaux courts de moins de 5 minutes, etc… Dire peu de choses, pourquoi ? Parce que les gens ne supportent pas de rester plus de 5 minutes sur un écran où il ne passe rien, où on leur bloque la navigation — parce que l'usage d'Internet c'est de sauter d'un lien, d'un grain de connaissance, à un autre grain de connaissance, en fonction de son propre intérêt du moment, de la recherche qu'on a fait, de ce qu'on veut trouver, etc … et on va affiner sa recherche, etc… Alors pour moi, y a cette demande-là, y a le monde du média temporel qui est héritier

de la tradition orale, justement de la tradition linéaire qui a son importance parce que le temps à son importance. Parce que la façon de présenter, d'ordonner, de séquencer, à son importance, et pour un pédagogue, et pour un musicien, et pour un homme de radio. Et puis après, y a un autre mode de lecture qui là repose sur la capacité de lecture, de compréhension, sur la vitesse, la lecture de compréhension de l'internaute — et là, il faut qu'on lui propose, et c'est toute la difficulté, il faut qu'on lui propose des parcours différenciés dans lesquels il ne va pas se perdre, il ne va pas se décourager, et il va trouver la réponse à sa question. Et grosso modo, y a, pour moi, y a c'est 2 mondes qui doivent cohabiter maintenant, et tout le mon travail de recherche ici et là-dessus c'est... y a le monde des médias temporels qui n'existe que dans leur temps, et y a le temps de lecture de chacun qui est variable. Et alors, chacun a ses avantages, ses inconvénients, y a des gens qui ne supportent pas d'écouter pendant 2 heures un orateur comme ça : "[imitant quelqu'un d'agacé] hum bah ! Qu'est-ce qu'il veut dire en fait ? Donne-moi le sommaire... ". Et puis, y a des gens qui au contraire, ont besoin d'être guidés, et il faut ménager ces 2 dispositifs là. Voilà, ça, première base, après je peux vous montrer... enfin l'application de cette grande [*Rires*] théorie sur les outils que j'ai développés, et je vais rejoindre "Arts sonores" là-dessus.

Moi : Et peut-être avant ça, est-ce que vous êtes... Je crois que vous aviez travaillé sur le CD-ROM : "La musique électroacoustique" ?

Antoine : Oui bien sûr.

Moi : J'imagine que le projet était sensiblement le même ? Enfin, l'idée de départ c'est de dire... C'est de proposer des parcours... ?

Antoine : Alors...

Moi : ... Enfin, avec les outils du CD-ROM, les moyens du CD-ROM qui ne sont pas...

Antoine : ... Oui, mais c'est encore le monde d'avant ça, c'est un monde qui n'existe plus. Ça va très vite. CD-ROM, c'est 2000-2001. Je suis arrivé ici en 97, ça... Évidemment, que j'y ai participé grandement là-dessus. Mais... là aussi, je pourrais vous raconter des parenthèses internes de la fabrication, de la production, de ce CD-ROM.

Moi : ça m'intéresse aussi.

Antoine : ouais, mais on s'en sort pas... [*Rires*]

Moi : Pas tant pour la petite histoire que pour comprendre comment les choses se font, par quel...

Antoine : Voilà, c'était donc, c'était la grande époque du CD-ROM culturel, y avait le Louvre qui avait sorti avant le CD-ROM qui était "magique" : "On peut naviguer... visite virtuelle du Louvre. T'as vu, t'as même pas besoin de monter à Paris tu peux visiter le Louvre". Et donc... Le mot multimédia arrivait dans toutes les bouches, et il fallait faire du multimédia. Et ça va rejoindre ce que je viens de dire justement. Et à l'époque

je n'avais pas formalisé, théorisé, comme je l'ai maintenant [fait]. Alors multimédia : "Bah oui c'est simple, on a qu'à mettre un CD audio avec des images, des vidéos, des textes… ", etc… Ça c'était l'idée initiale du CD-ROM La musique électroacoustique. Alors oui, on va mettre des œuvres… Évidemment que c'était largement insuffisant, que si on avait livré ça, sous forme de CD avec un dossier photo/son/vidéo, on aurait pas fait "œuvre multimédia" au sens noble du terme. D'où l'idée de repositionner ces œuvres-là, non pas dans un dossier, et puis écoute La Noire à Soixante et Étude aux chemins de fer, etc… mais de repositionner ces œuvres, eh bien… dans le dispositif qui apparaissait, et qui apparaît encore comme le plus cohérent. C'est-à-dire une frise chronologique, pour voir que y a des choses qui viennent après, des choses qui sont venues avant, qu'on peut naviguer et voir écouter le son d'une époque en gravitant, en se bloquant autour des années 70, autour des années 80, etc… Que pour transmettre ce genre de savoirs, de connaissances, une liste d'œuvres, une représentation sous forme de frise chronologique, parce que là on veut faire expérimenter une lecture de l'histoire, d'un passé d'une musique, de dégager de grandes tendances, de dégager des précurseurs, de dégager des tendances futures, etc… Et que là, enfin c'est peut-être pas la seule façon, mais la façon qui nous a semblé la plus utile et qu'on a repris évidemment après dans "Arts sonores", enfin dans les fresques de… dans toutes les fresques de l'INA, c'est de le présenter sous forme de, de frise chronologique. Et là, le dispositif, de manière implicite, propose une navigation. C'est-à-dire, si je vous mets les 300 extraits de la fresque "Arts sonores" là, dans un dossier et que je vous donne à télécharger, qu'est-ce que vous allez faire ? Alors si vous êtes curieux, vous allez :" Tiens, je vais écouter, ça, ça" . Vous allez faire 5 clics, et puis après vous n'allez plus revenir si vous êtes méthodique et structuré [*Rires*], vous allez faire dans l'ordre — ce personnage-là n'existe pas. Quand on propose un dispositif qui de manière implicite incite… Alors on peut rentrer par n'importe quelle année. Alors, ce qu'on a tous fait, c'est voir l'année de sa naissance : "Tiens, qu'est-ce qui se faisait, moi, en 58 ? par exemple [*Rires*] "Tiens ? Le GRM se créé en 58… ça tombe bien… " [*Rires*]. Et puis après, on va naviguer autour de ces dates-là, de cette date-là. On va découvrir, mais on aura toujours une vue d'ensemble qui repositionne l'histoire de cette musique sous une vue globale. Et voilà ! Donc, la représentation temporelle, la succession, l'ordonnancement temporel, une succession d'évènements… Cette forme de présentation a un sens évidemment quand on veut valoriser une dimension temporelle, une dimension historique — Qu'est-ce qui s'est passé avant, qu'est ce qui s'est passé après ? Après, cette représentation temporelle, elle a ses limites. C'est-à-dire que, quand y a beaucoup, beaucoup, beaucoup — alors pas dans "Arts sonores" parce qu'on fait avec les moyens du bord, c'est-à-dire "bibi" et y a pas, y a 300 médias en ce moment- mais si vous allez sur les autres fresques du studio Hypermédia de l'INA, "Jalons" pour l'histoire tout ça, y a 1500 ou 2000 vidéos. Avec toujours la même présentation, puisque c'est le même outil, je vais vous le montrer aussi derrière, le "back office" … Mais là, se retrouver d'un coup devant 1500 vidéos, alors on peut

toujours rentrer à nouveau : “Tiens, je vais voir ce qu’il s’est passé en 58, ou l’année du passage du bac… ” On peut… on a des points d’entrées, mais y a pléthore, y a trop d’informations, et à ce moment-là, il va falloir la filtrer. La filtrer selon une thématique, c’est-à-dire que je ne peux pas tout voir, je ne peux pas survoler 1500 vidéos par contre, je ne veux voir que celles qui m’intéressent. C’est-à-dire : celles qui parlent de “culture et musique”, par exemple ; ou celles qui parlent histoire-géographie ; ou celles qui parlent de la Seconde Guerre Mondiale, etc… Donc là, gros avantage du numérique, fonction première et principale du numérique, c’est la simulation. J’ai toujours ma fresque “Jalons”, elle a toujours les 1500 documents, et là par un bouton magique, je fais : “filtrer”, “art et culture”, je n’en vois plus que 200, ou je dis n’importe quoi… Parce qu’on m’a proposé une vue [insiste sur le mot] différente sur l’ensemble du fond qui correspond à un geste. Je décide de ne voir que les documents qui parlent que “d’art et culture”, et ce geste c’est le parcours de l’internaute, et on lui propose une réduction de l’ensemble, du grand tout qu’il y avait précédemment, on lui propose une réduction, et si ça suffit pas, on va pouvoir encore filtrer davantage. C’est un des principes du numérique … C’est de pouvoir propos… simuler la réalité, proposer plusieurs vues d’un même document, justement selon un point de vue de recherche, de départ qui va être différent. Si je veux avoir une vue historique, et bien je déroule ma frise chronologique, dans … : “Ok je sais ce qu’il s’est passé avant, ça, ça s’est passé avant, ça c’était après, ça c’est très bien” … Maintenant, si j’ai beaucoup de documents je vais faire le focus sur un sous-ensemble de cette masse documentaire parce que le programmeur, le concepteur s’est bien aperçu que justement s’il demandait, s’il donnait l’ensemble du monde, Google… En fait une recherche sur Google, c’est merveilleux, mais qui dépasse les cinq premières pages de résultats, à part les psychopathes maniaques qui veulent savoir s’ils sont cités [*Rires*] dans les publications des copains, etc. Personne ! Donc à un moment donné, il faut se projeter, il faut qu’à la conception de l’outil — là on parle de la fresque — il faut se projeter dans les façons de lire le document. OK, on a dit, la frise c’est bien pour ordonnancer les choses, pour savoir ce qu’il s’est passé dans l’ordre, pour avoir des vues d’ensemble d’un secteur mais, c’est pas tout. Donc on va réfléchir à quelle fonctionnalité, parce qu’on a prévu la surcharge cognitive qui serait la vision de 1500-2000 documents, voilà … On a prévu l’information overload comme disent les anglais : la surcharge d’information, et on va prévoir des portes d’entrée plus réduites pour rétrécir cette sensation de dispersion et de disparition. Alors ça s’en est une, ça c’est un mode d’accès. Toujours, pour prévoir les scénarios de lecture, y a des gens qui vont faire justement la recherche d’un mot : “est-ce que “téléphone”, ou “clef”, ou “souris” , ou “lampe de bureau”, “microphone” — est-ce qu’on parle de ces choses-là dans la fresque “Arts sonores” , ou dans “Jalons” , ou dans n’importe quoi ? Donc, le fameux moteur de recherche et toute l’indexation qui est derrière, est évidemment prévue, et vous le savez, enfin, je vais pas vous faire la démo, vous l’avez vue et revue.

Dans “Arts sonores”, dans toutes les fresques “Jalons” , toutes, tout est indexé... Je vais quand même vous montrer le “back-office” ...

Moi : Ah oui,

Antoine : Parce que ça vous le verrez pas [*Rires*] ... de... et puis ça m’amènera à vous parler de mes outils justement. Parce que c’était... alors... Voilà “back office” de la fresque. Hop, tiens ! Pierre Schæffer, Symphonie pour un homme seul, etc... Donc on va aller la voir en même temps... “entrée”... je ferme mon Skype c’est pas le moment... Donc, ici, on est là : fiche numéro 4 ! Donc ça tombe bien “004” !... crac... euh... “distant”... voilà. C’est donc cette notice-là que l’on voit de l’extérieur comme ça, alors je vais la mettre de côté. Donc on peut écouter, etc... Et y a des renvois : alors troisième niveau, voilà c’est pour ça que je voulais... y a des renvois vers des thèmes, c’est-à-dire que si vous avez aimé ça, on vous conseille d’aller continuer à visiter ce thème-là, ou d’aller voir toutes les autres musiques de tartempion, de Schæffer, etc... Comment ça se fait ? Donc : le titre, le fichier vidéo qui est là, une accroche qui est là... Alors, rôle de l’accroche, c’est dire : “Viens écouter ce super document, parce que celui-là il est plus intéressant que les 2000 autres” ... Voilà, ça aussi, si y avait pas d’accroche, pourquoi je vais aller sur celui-là plutôt que vers les 2000 autres qui sont autour ? Donc, quand je fais une accroche, je fais exactement comme le journaliste de radio, tout à l’heure quand j’expliquais, qui dévoile son sommaire pour mettre, pour donner envie d’aller plutôt là que chez leur radio concurrente, et donc ici, plutôt sur ce document, plutôt qu’un autre qui est à côté. Ça paraît rien, mais c’est une information, et cette information apparaît au survol quand on est dans... Alors pour que ça soit rangé dans la fresque, je lui donne une date de diffusion, je lui donne... et puis après je vais commencer à catégoriser la forme du document. Qu’est-ce-que c’est ? Alors pour l’instant, dans “Arts sonores”, y a principalement des œuvres, des entretiens, et j’avais commencé le tutoriel donc, y’en a pas beaucoup... Et puis après je vais classer ce document dans des thématiques.

Moi : D’accord,

Antoine : Pour pouvoir faire ensuite le filtrage...

Moi : oui

Antoine : ... sur ces thématiques, je vais...

Moi : ... étalonner

Antoine : Je vais décrire quels sont les auteurs du document, je vais le classer dans une carte. Puisque vous le savez, y a une vue cartographique, et c’est une autre vue du fond documentaire qui est mis à disposition, qui a un autre intérêt. Et puis après, je vais décrire le contexte, etc... qui va se retrouver dans la fiche. Alors, si je reviens à la fresque...

Moi : Vous continuez toujours à l'alimenter la fresque ?

Antoine : Oui, j'allais dire avec les moyens du bord,

Moi : oui, c'est ça.

Antoine : C'est-à-dire "à la petite semaine". Mais moi mon… Enfin je prendrai ma retraite heureuse, quand elle aura au moins autant que "Jalons" [*Rires*]. Mais, après c'est des problèmes de production et de temps. C'est vrai que quand je suis d'un côté, je peux pas être de l'autre, et donc… Par exemple, donc on met l'année — y a cette fameuse vidéo qui me fait toujours marrer. [Il lance une vidéo]. Où l'on voit, qu'il y a la traduction synchrone du truc. Alors là, y a pas grand-chose. Mais par exemple, je vois "Pathétique" ici, d'accord ? [*Il arrête la vidéo*]

Moi : Le texte est taggé aussi,

Antoine : Si je cherche : "attends, y avait un truc, comment ça s'appelait… ? "pathétique" je sais pas quoi… " [*imitant une personne qui cherche, et écrit*] "pathétique". Je cherche là, il va évidemment me retrouver, je l'espère sinon je change de métier. Ça, et la vidéo précédente. Alors, ça je suis… alors ça c'était la navigation en général. Donc la fresque, on a vu — accès direct à toutes parties du fond, des vidéos — toutes les vidéos sont transcrites. Les vidéos qui contiennent du texte sont transcrites évidemment quand on [*Rires*] … ça serait plus difficile, c'est un travail de musicologue.

Moi : Et la transcription s'est faite automatiquement, avec les corrections humaines ?

Antoine : Non, non, elle s'est faite à la main,

Moi : à la main …

Antoine : avec… exploitations de main d'œuvre bon marché. C'était où, c'était… ? Je sais plus où c'était, mais c'est du style… je crois que c'était des malgaches je crois… Enfin c'est à l'autre bout de la terre. y a une société avec des interprètes qui parlent pas très bien français et qui décodent… qui ont décodé… Mais c'est d'une rapidité, c'est phénoménal, on leur a envoyé les vidéos, et je sais pas moi, trois jours après on avait la transcription synchronisée — synchronisée !- de l'ensemble des vidéos. Alors c'est pas bien, mais c'est extrêmement efficace, mais c'est pas bien [*Rires*] …

Antoine : Si, si mais… parce que la retranscription automatique, pour l'instant

Moi : C'est pas terrible, oui…

Antoine : C'est pas entièrement efficace. Alors je vous dis pas que là c'était entièrement efficace, mais… y avait des trucs sur les noms propres. Par exemple, Schæffer/Schiffer… Claudia Schiffer, etc… Le pauvre interprète qui a traduit ça, il savait pas forcément. Mais y avait, je sais pas moi 90 %, facile, de résultat sans trop… Donc là, on est rentré dans un deuxième niveau. Alors, oui… Niveaux de lecture : je peux évidemment regarder cette vidéo de manière passive [*lecture d'une vidéo*]. Là, je suis

prisonnier du temps, je regarde la vidéo, elle dure je sais pas combien… elle dure 2 minutes 56. Et si j'ai pas le temps, si je suis pressée, je m'aperçois déjà ici, qu'il y a une segmentation, plan par plan de la vidéo. Donc, si je veux voir papy Schæffer avec les 2 autres chefs d'orchestre… [*lançant et commentant une vidéo montrant Pierre Schæffer et deux assistants, manipulant minutieusement des magnétophones à bandes.*]

Bon bref, vous êtes pas venu pour parler de ça [*interrompant la vidéo*]. Donc, je pourrais donner uniquement la vidéo à consulter. Surtout que là, c'est raisonnable, ce sont des petits extraits. Donc à la limite, ça aurait pu très bien fonctionner comme ça : une grande fresque, une image, on rentre dans une vidéo courte. Ça pour ces durées là ça marche… Évidemment, dès qu'on atteint des durées plus longues… Et alors, ce que je veux dire, c'est que la fresque a été faite pour ça au début. Elle a été faite pour valoriser des extraits courts. Mais évidemment… Alors pourquoi des extraits courts ? Parce que y a 5 ans, y a 10 ans, les débits étaient moindres, et donc il fallait des extraits courts. C'est toujours pareil, les avancées, c'est toujours : la technique et les usages. Mais avec le temps, le haut débit arrivant, se généralisant, on s'est aperçu qu'on pouvait mettre bien évidemment des documents plus longs. Et là se repose la question de la navigation. D'où l'intérêt, d'avoir ce découpage plan par plan pour se positionner exactement où on veut. D'où l'intérêt, d'avoir une transcription pour aller, revenir… […] se positionner là. Donc là, au niveau de la conception, on a réfléchi à ça. C'est-à-dire qu'un document temporel, si c'est un extrait de moins de 5 minutes, ça va, c'est supportable de le lire comme ça, cf. le succès de toutes les vidéos sur Youtube — les bêtises et des choses plus intéressantes : 5 minutes, ça va. Au-delà, on s'aperçoit qu'il manque un outil de navigation, il manque une vue [il souligne] générale sur le document parce que, dans les 5 minutes si je regarde de manière passive, je suis prisonnier du temps. C'est-à-dire que je vais me … Alors maintenant, y a des lecteurs qui font des petites vignettes sur les players Youtube, on voit des vignettes qui sont constituées exactement comme ça d'ailleurs. Et donc si on voit un changement de plan, on peut revenir. Mais ne proposer, qu'un player temporel, j'allais dire "aveugle", sans rien sur un truc de 10 minutes, pour moi, à l'heure actuelle, c'est totalement criminel. Parce que c'est à l'encontre des usages de lecture de l'internet, et ça n'est pas servir non plus le document. Donc moi… un de mes cheval de bataille, et je l'ai fait sur la radio précédemment, j'en parlerai après. C'est que, republier une image d'archive sans l'accompagner d'une interface de navigation, qui est conforme aux usages du numérique actuel, pour moi c'est comme si je vous donnais la fameuse métaphore du dossier avec les 1500 médias dedans : "Ok, je vous ai mis à disposition mais vous n'allez jamais les consulter, parce que ça demanderait un effort surhumain, de les consulter". Donc il faut prévoir des interfaces de navigation parce que deuxième principe fort du numérique, c'est "l'adressabilité" c'est-à-dire que tout contenu numérique peut être… on peut accéder à tout ou partie d'un contenu numérique, à n'importe quelle adresse, de son temps. Quand le CD est arrivé, moi qui suis de la vieille génération des vinyles. J'en ai pleuré parce que avant quand je voulais faire

écouter le solo de Frank Zappa à mes copains : “ouais écoutez le super le truc… !”. J’étais avec ma platine vinyle, et je cherchais… alors j’avais quand même une expérience et on voyait selon la couleur de… le gris ou le noir des sillons du vinyle, on pouvait deviner à peu près où c’était. Enfin moi j’avais cette expérience-là à ce moment-là. Donc on positionnait la pointe du pick-up, et puis : “non c’était pas là, c’était après, non c’était avant” … Quand le CD est arrivé, et que j’ai pu repérer que le solo de Frank Zappa commençait- je dis n’importe quoi- à 2 minutes 58, ouf !… je mettais même une mémoire — le principe du numérique : la mémoire. Je pouvais mettre une annexe là et dire : “voilà, c’est ça qui m’intéresse”. Et alors, le truc qui m’a tué, c’est qu’on pouvait l’écouter en boucle ! Ça parait des choses bêtes, mais c’est fondamental. Et donc, tout document numérique, il est adressable. On doit pouvoir accéder instantanément à tout ou partie de ce document-là. Proposer des archives, parce que là on parle d’archives, sans accompagner le lecteur, le spectateur, l’auditeur de ça, par des interfaces de navigation qui vont lui permettre de pouvoir accéder à tout ou partie de cette archive, revenir, réécouter un endroit précis qu’il a apprécié ou qu’il n’a pas compris — parce que finalement quand on écoute une émission radio et qu’on… à la fin on s’aperçoit que on avait pas compris le début, mais qu’il avait dit des choses supers intéressantes là au début, et donc on aura envie de revenir, d’où l’intérêt du magnétophone, de revenir au début et de faire : “Bon sang ! Mais bien sûr il en parlait déjà là”. Alors, maladroitement mais le début… Donc : interface de navigation, plan par plan, transcription, et de l’ensemble de la vidéo. Et puis évidemment l’éclairage qu’il y a ailleurs…

Moi : Et cet éclairage est écrit… ? C’est des textes, que vous aviez déjà à disposition ? Ou que vous avez écrit… ?

Antoine : Alors cet éclairage il est là…

Moi : Que vous avez commandé ?

Antoine : L’éclairage il est là. Ça, ça vient du… en fait c’est un secret qui ne sortira pas d’ici… Tout le début de la fresque c’est exactement le contenu du CD-ROM.

Moi : D’accord.

Antoine : Alors pourquoi ? Parce que 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…

Moi : C’est pas zéro ?

Antoine : 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 [01 :07 :00], etc… Le CD-ROM lui, il avait été fait sous Shockwave director PowerPC… Donc 5 ans après, et bah “’a marche plus !” …

Moi : D'accord…

Antoine : Donc ça, ça été une leçon… ça me permettra de faire un pont là-dessus sur les logiciels propriétaires par rapport au standard du libre,

Moi : Hum, hum,

Antoine : Et donc pour finir là-dessus, tout le contenu du CD-ROM est repassé, a été la matière première du début de la fresque. Évidemment, après j'ai continué.

Moi : Et c'est vous qui avait créé les textes ? Donc les éclairages pour les autres textes ?

Antoine : Alors ça, non ça, ça été les textes qui ont été écrits lors du CD-ROM, donc j'ai repiqué les textes du CD-ROM. Alors ça, c'est pas moi qui les aie écrits ceux-là, ça doit être… ça, ça doit être ou Yann Geslin ou François Delalande, ou Evelyne Gayou, je sais plus, — la partie historique. Moi dans le CD-ROM, j'avais fait les parties, la partie "faire". Tous les textes sur les traitements…

Moi : D'accord…

Antoine : Voilà.

Moi : En gros, vous êtes 4 auteurs ?

Antoine : Oui ! Ouais ! Principalement… François Delalande, Yann Geslin, Evelyne Gayou, Daniel Teruggi, moi… Ouais !

Moi : D'accord.

Antoine : Emmanuel Favreau pour le développement des GRM Tools, parce que dans le CD-ROM, ce qui a fait son succès c'était la partie "faire", y avait un mini studio dedans. Alors ça aussi, c'était la révolution ! Sur un CD-ROM, avoir un studio et… voilà ! Donc ça, "interface de navigation", on a vu la carte. J'y vais là [on entend le clic de la souris] puisqu'on a vu qu'on pouvait placer les médiums sur une carte, qui a une autre fonction. Là, on est plus dans l'histoire on est dans une carte topographique où on voit que y a une espèce de diaspora de la musique électroacoustique qui est très forte entre l'Amérique du sud, un directeur franco-argentin, et la planète du nord, et l'Asie. Donc là, on a une autre information, c'est-à-dire que… on voit les grandes migrations de ce courant-là, enfin, des débuts de la migration. On a par exemple… y a pas une vidéo qui parle de l'Afrique, musique concrète et électroacoustique. y a pas… à ma connaissance, là en tout cas dans la fresque y'en a pas, peut-être que y'en a- je fais un appel — d'ailleurs. Voilà. Ça, c'est la même chose, c'est-à-dire qu'on voit les 376 documents mais repartis sous une autre forme qui est une vue topographique, ça a un avantage implicite c'est ça, c'est de voir les grands secteurs de la diaspora électroacoustique. On pourrait très bien, c'est ce que j'avais voulu faire mais faute de temps et de moyens… On pourrait très bien, au lieu d'avoir une carte topographique avoir une carte de concepts, de genres de musique électroacoustique, avec support avec électronique — temps réel et machin, instrument…

ça, faire une carte de concepts, on aurait des grosses patates qui pourraient se croiser, etc... On pourrait très bien, alors là je vais attaquer —enfin — votre sujet [*Rires*] ... On pourrait très bien avoir une carte autour des paramètres de la musique par rapport à un programme officiel, et de dire : "si vous voulez étudier l'espace et le filtrage, vous allez visionner ces 33 documents qui vont vous parler du filtrage", voilà. On pourrait très bien donner des vues différentes en fonction d'un projet pédagogique, en fonction d'un objectif de transmission de savoir, pour que l'interface et c'est ça l'interface, de manière implicite — parce qu'elle a été conçue et réfléchie avant — vous oriente dans votre lecture selon ces points de vue que l'on veut voir. Alors là, on a fait que la vue temporelle, la vue topographique, mais moi ce qui m'intéresserait maintenant c'est de remettre une autre couche avec des paramètres musicaux, des concepts musicaux qui correspondraient à des notions du programme. Seulement, il est évident que ça peut pas se faire tout seul parce que je n'ai pas toutes les compétences de la planète, mais pourquoi pas envisager un système à terme, ouvert, d'annotations, de tags, de dire : "moi ce document là je m'en suis servi dans telle séquence, y avait tels paramètres musicaux", etc. Ça, c'est un autre projet. Mais, si j'avais à poursuivre, et si j'avais les moyens d'ouvrir cette fresque-là, c'est ça que je ferais. C'est-à-dire, ouvrir à une annotation extérieure, à une production collaborative de parcours pédagogiques ouvert vers l'extérieur, parce que économiquement c'est insupportable, par une seule institution et par un seul individu, encore plus.

Moi : Et vous disiez que c'était un projet, vous avez pris des contacts avec je sais pas... des conservatoires par exemple...

Antoine : Alors ça, c'est... C'est un vieux projet, une lame de fond qui tourne autour des outils d'écriture. Je vais essayer de boucler là-dessus. Donc juste pour vous montrer, le "back office", c'est ça. Une fois qu'on a fait ça, on sauve, et ça va générer automatiquement le code qui va permettre d'afficher toutes... ces trucs à la bonne place, etc... C'est-à-dire que le gros avantage de ça, et ça me fait une introduction — c'est-à-dire que ça, y a marqué "Scenari client", ici y a un chapeau Scenari, faut que je parle de Scenari. Ici c'est une façon d'organiser un fond documentaire qui va ensuite générer le format de lecture pour le player qui est ici. Alors, ça c'est un des modèles — propriétaire INA — de Scenari... Je vais vous en monter d'autres, sur lesquels moi j'ai travaillé. Plus précisément, et qui lui me sert au, pour les web-radios qui sont sur le site GRM. Vous avez été voir, y'en a je sais plus combien maintenant, à peu près 200. J'ai commencé ça en 2003 avec au début un player flash, etc... Et là aussi je me suis fait avoir, pas par les outils propriétaires, parce que tout ce que j'ai fait en flash... Bah, Apple n'en a plus voulu, c'est 5-10 dernières années donc tout à refaire, etc... Donc, je me suis dit : "maintenant ça va, deux fois tu t'es fait avoir : le CD-ROM... , le développement en flash mon coco, maintenant, il est temps de te retourner vers la base, vers les standards et les logiciels libres. Donc je me suis rapproché de l'Université Technologique de Compiègne qui est à l'origine du développement de Scenari et je me suis rapproché à

travers plusieurs projets de recherche pour faire ce que je faisais moi à la main en flash, mais à travers une chaîne éditoriale. Alors, on voit bien le principe, on voit exactement les mêmes principes qu'on voyait dans la fresque. C'est-à-dire, ici on a une émission qui fait 27 minutes [Il met en route une nouvelle vidéo. Voix masculine en anglais]. On a un interview, une partie, musicale… : "je comprends mal l'anglais, il m'énerve"… Je peux évidemment aller directement au concert. Mais évidemment, [Nouveau fond sonore], alors j'écoute la musique : "Tiens, il parle de l'avant-garde ! je vais revenir au sujet qui m'intéresse". Donc c'est exactement le même principe : on a un média temporel qui a sa propre forme, c'est une émission radio toute bête, très simple — un petit sujet sur Matmos qui sont passés là à "PRESENCES électronique", je pourrais la donner à écouter telle quelle. Seulement moi, je considère que donner 27 minutes sauf en podcast où là c'est différent, parce que ça aussi ça été un des avantages du numérique. Je rouvre la parenthèse — le fait d'écouter en différé, d'être, de pouvoir faire "stop", et de pouvoir naviguer dans un flux pour émissions podcast, c'est le minimum syndical que tout le monde fait. Mais moi je pense qu'il fait aller plus loin. Je pense qu'il faut donner des outils de navigation, une vue générale de l'émission : je vois que cette émission, elle est basiquement construite autour d'une interview, et de 2 extraits musicaux, si j'ai envie d'écouter uniquement la pièce de Robert Ashley, je saute directement là, et je vais écouter la chose.

Donc une interface de navigation : là on a une vue relative de la durée des segments, donc ça c'est important parce que si je suis en train d'écouter un truc qui dit ouais, ça me plait, ça me plait pas, je vois que ça dure assez longtemps, je peux quitter le flux. C'est pas du tout la même représentation qu'ici où là on a une représentation du type sommaire, par contre qui me donne davantage d'informations, qui me donne du recul : "ah ouais, l'interview il est construit comment : présentation, influence… Il parle de l'avant-garde, de l'esthétique, de l'Acousmonium. Je veux savoir ce qu'il pense de l'Acousmonium, je vais directement [nouvelle vidéo] sur le truc… Donc ça, ce modèle-là a été développé au cours de projets de recherche avec une université de Compiègne, et c'est exactement le même principe. C'est pour ça que je veux vous les montrer. [naviguant dans les vidéos de la fresque] Au fur et à mesure… non ça c'est… Je suis en train de travailler là-dessus, ça va sortir cette semaine je pense… Interview d'Alain Savouret, qui fait 1h et des poussières. Attends… 53 :41… Elle est déjà sur Youtube, vous pouvez l'écouter sur Youtube. Personne ne va l'écouter sur Youtube parce que : "qui c'est, Alain Savouret ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Oh, il a pas l'air marrant !", bah, si il est très marrant, mais bon… Donc ! Qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai fait le découpage, la segmentation de l'ensemble de l'interview, donc je la rends accessible, je la rends — quand je vous parlais de "d'adressabilité", c'est ça, c'est-à-dire que je peux accéder à n'importe quelle partie du document que moi réalisateur, j'ai jugé intéressante de signaler. C'est pas automatique, c'est moi qui ai écouté l'émission, qui ait découpé, en disant : "ça c'est intéressant". J'ai fait un effort, je l'espère, de titrage pour attirer les gens. Bref,

voilà ! ça… hop ! [Une vidéo tourne en fond sonore, puis une seconde dans laquelle un homme parle] Et je peux accéder à tout ou partie de l'émission. Voilà bon bref… Ce document tel quel serait illisible, sauf par un fou qui fait sa thèse sur Alain Savouret, etc… [*Rires*], — ça existe… Bon voilà, où un aficionado mais ce document serait inaccessible, voilà, l'effort que je fais c'est de le segmenter pour le rendre navigable et voilà. Alors comment c'est fait ? Toujours pareil, c'est fait avec un modèle Scenari qui lui, est légèrement différent de ce qu'on a vu tout à l'heure mais y a une interface de segmentation c'est-à-dire moi j'écoute la musique et je mets des marqueurs au fur et à mesure. Et chaque fois que je mets un marqueur, un segment, je le titre, et ainsi de suite. Et une fois que j'ai fait ça, je le sauve et je le publie ; et grande force de Scenari c'est là qu'on va rentrer dans la notion de chaîne éditoriale et des outils. Et je vais essayer de conclure sur le collaboratif qui est juste à la… L'idée qui est juste derrière ça, c'est que… Donc là, par exemple [*il tape*] : "démo pour Xavier"

Moi : [*Rires*] Merci, infiniment !

Antoine : Voilà, [*Rires*] je peux personnaliser le truc. Je republie l'ensemble des documents. Je peux le publier dans le format web html5 comme on a vu. Je peux le publier pour avoir une publication sur iPhone. Je peux le publier pour avoir un conducteur papier — ça je m'en sers plus c'est l'ancien player Flash qui est là — et donc ici quand — je l'ai pas mise encore celle là — y a les autres précédentes à partir d'une seule édition… à partir d'une seule édition… alors… faut que je me connecte… Je vais pouvoir produire plusieurs supports de lecture selon des contextes de lecture différents, et je crois que c'est le nœud du problème actuel. C'est-à-dire que les contextes de lecture, ils se sont multipliés, variés etc… on consulte sur son smartphone, on consulte sur son iPad, on consulte sur le web, de temps en temps on consulte hors connexion sous forme de podcast, parce qu'on a pas de connexion. On peut avoir envie de consulter hors numérique et donc de générer un support papier pour l'annoter, etc… Et ça, ce n'est possible que si, encore une fois on a réfléchi en amont sur la production de ces contenus, c'est à dire que produire ces contenus individuellement, séparément dans toutes les propositions que j'ai là sous les yeux couteraient horriblement cher, c'est-à-dire ne se feraient jamais. Or là nous avons un outil qui nous permet de le faire en un clic. La preuve je viens de régénérer une heure de vidéo avec segmentés et tout ça, simplement pour avoir le plaisir [*Rires*] de marquer ceci. Alors, si maintenant je veux consulter les programmes du GRM… Voilà par exemple, Matmos que j'avais faite la semaine dernière [nouvelle vidéo – on entend différents sons au fur et à mesure.]. Donc… c'est exactement la même qui est en ligne sur le site GRM. Je peux me balader où je veux dans l'émission, si je fais des "swipe".

Moi : D'accord,

Antoine : plein écran, ok… [*Fond sonore vidéo*]. Je peux avoir le sommaire de l'émission qui est extrêmement bien placé sous le pouce, pour sauter directement à la partie.

Je pourrais avoir des infos complémentaires, etc… Là j'en ai pas mis faute de temps, etc… Et donc [*Fin du son vidéo*] — là par contre y a un bug d'affichage. Je peux avoir plusieurs modes, encore une fois, de lecture sur ce dispositif-là. Je peux le regarder là : imaginez l'interview de Savouret qui va rejoindre ses copains la semaine prochaine. Je vais pouvoir me balader dans l'interview de Savouret, accéder à sa segmentation pour revenir précisément dans telle ou telle partie revenir plus finement, si je veux écouter une phrase à la seconde près, indépendamment de la segmentation, je peux m'y positionner, etc… Or, si on pas les outils pour faire ça, c'est un travail gigantesque, économiquement c'est absolument pas viable, et donc on ne le fait pas. Or moi, le paradigme qu'il faut explorer en ce moment, c'est que y a des contextes de lecture qui vont varier selon les outils selon les modes de consultation, selon les situations pédagogiques qui seront mises en œuvre, et tout ça. C'est pas forcément le même document que je vais donner au même moment à tout le monde, de manière descendante, pyramidale, écoutons une heure d'Alain Savouret. Non, ce truc-là ne marche plus, enfin on le savait. Il faut donc pouvoir, à partir d'un seul travail éditorial, pouvoir produire très rapidement des versions différentes selon des contextes d'apprentissage, parce que là on parle d'éducatif. Et pour faire ça y a pas grand-chose, à part Scenari qui puisse le faire, parce que maintenant je vais vous montrer le truc qui est derrière, et la prochaine étape ça sera c'est là-dessus que, faut quand même que je finisse là-dessus, ça sera le collaboratif. Comment intégrer les annotations de profs de truc, qui diraient : "ce qu'il dit là, moi, j'ai fait des musiques avec les enfants. On a fait 2 musiques, on a travaillé sur Don Quichotte Corporation" — donc là je lis sur la fresque – "Est-ce que je peux vous rajouter ces choses-là ?", oui ! Moi je pourrais les rajouter très facilement par "glisser/déposer", dans leur publication, recliquer, publier, et le tour est joué. Y compris sur iPad et tout ça. Donc, y a toute une économie, et une réflexion sur la production et la maintenance des documents — à partir d'une seule édition être capable de faire plusieurs versions, d'attaquer plusieurs supports. C'est là l'enjeu de Scenari. Et dans un mode collaboratif, ça devient vital. Alors, il faut que je vous parle des projets en cours.

Moi : Oui, oui,

Antoine : Alors ça, vous avez compris ?

Moi : Oui, oui…

Antoine : À la limite on peut se revoir après, si… Donc…

Moi : Parce que là vous êtes… vous avez jusqu'à quelle heure ?

Antoine : … midi…

Moi : D'accord…

Antoine : Ouais. Mes collègues vont m'appeler à 11h30, parce qu'on va manger traditionnellement à 11h30…

Moi : Ah mais je veux pas, vous empêchez de…

Antoine : Non, voilà ! Donc, Scenari c'est ça. C'est une édition structurée. Alors je vais vous montrer, on change de crèmerie. J'en ai plusieurs versions parce que je travaille sur une version en développement.

Moi : Donc là vous étiez juste avant sur la version Scenari libre,

Antoine : oui

Moi : Et vous avez la version Scenari INA, qui elle est… ?

Antoine : Alors, y a le modèle documentaire des fresques qui est propriétaire INA.

Moi : Oui d'accord,

Antoine : C'est celui-là que je voulais. y a d'autres modèles documentaires [il clique, pour faire sa recherche]. Alors, celui-là qui me sert pour les web-radios, s'appelle "web-média", lui, il est libre n'importe qui peut l'utiliser pour enrichir de la vidéo, pour enrichir de l'audio, pour des séminaires, des conférences. Enfin, typiquement imaginez un cours, avec le conférencier, et l'étudiant peut naviguer, accéder à tous les documents complémentaires que le prof aura choisi — j'ai pas parlé de ça — placer, parce qu'on peut placer des éléments contextuels sur tel ou tel passage parce que ça correspond. On dit : "je veux que ce document apparaisse uniquement quand on parle de ça, parce que c'est pas la peine de leur polluer la vie avant, avec ça. Je veux qu'il le découvre là". y a des manières et des stratégies d'écriture, de contextualisation de l'apport de connaissances qui sont très finement pensées là-dedans. Mais je fais vite ! Donc, projets actuels ! Puisque je vous ai vendu ça. "Educnet", ça va reprendre les grands discours sur les ressources, etc… , Je suis en train de faire un site pour "Educnet" qui va s'appeler : "écouter, voir, comprendre". Si vous avez lu le CD-ROM, y avait : "écouter, comprendre, faire" …

Moi : Faire oui…

Antoine : Voilà, donc y a plus la partie faire, parce que je ne sais pas la faire pour l'instant sur le web, mais l'idée c'est la même chose, c'est proposer… Alors, on va commencer par ça. "Des mots et des sons", c'est un lexique… alors il faut que je connecte. C'est authentifié… "Educnet" est un accès réservé aux enseignants.

Moi : Oui l'accès public, c'est …

Antoine : Donc, l'idée, c'est de proposer… alors soit y a par exemple "fondu". Le prof nous a parlé de "fondu" — "enchaîné" … Alors : "Tiens, y a un document sur le montage !". Pourtant, nulle part ici, y a écrit dans le texte… Alors je vais vous montrer le derrière de tout ça. Alors hop ! Où est-ce qu'il est le lexique ? Il est là ! Ici, voilà, tous mes termes du lexique, ils sont là. Alors par exemple "montage"… L'extrait que j'avais tout à l'heure… Tout ça n'apparait pas, mais tout ça est taggé dans le document pour

aider la recherche. C'est-à-dire si vous "temps", espace, "fondu enchainé", voilà c'est pour ça qu'il a pu trouver- vous allez tomber sur ce document. Donc encore une fois, c'est aussi un modèle Scenarii qui sert spécifiquement a créée des lexiques. On met le document, on met le machin, on lui donne un tag, on l'a rangé dans "art visuels", et quand je reviens ici — alors je vais enlever la recherche. Je suis prof d'art plastiques, je veux faire de la musique électroacoustique, mais je sais pas par quoi commencer, je voudrais des idées. Et bien "coco", on va te proposer un certain nombre de thèmes qui devraient te parler à toi prof d'art plastiques, qui ne sont pas les mêmes que celui d'un prof de lettres... romantisme machin, etc... Pour l'instant, y'en a pas. Et on va te proposer d'écouter, ou de faire écouter à tes petits élèves — parce que tes petits élèves, ils pourront accéder à ça, à ce que ce site est totalement responsive et ça marche sur n'importe quel smartphone... Parce que ça aussi c'est une dimension qui a changé... les élèves vont au savoir. Le savoir ne descend pas forcément à eux. Et y a des gens encore qui ont du mal à comprendre ça, pourtant je suis un vieux grigou Achab, je le sais ! Et donc on va lui proposer d'écouter – si ça marche, pourquoi ça marche pas, y a un bug, ah oui y a un bug- c'est l'effet démo. Pourquoi, ça marche pas, est-ce... je la prends par là. Voilà, [nouvelle vidéo] extrait de 2 minutes 15 autour de la problématique de la couleur. Donc imaginez le prof d'arts plastiques qui lui a une culture que je n'ai pas, qui a sa culture de plasticien. [Vidéo – on entend un homme qui présente l'extrait qui va suivre : "Bernard Parmegiani, Couleurs, la création du monde, un extrait du 1er mouvement : Lumière noire"]. Et là, on a écouté des heures et des heures d'émissions radio du fond général, et on a dû couper des extraits en fonction d'une thématique, en fonction d'un public. Donc là le public cible, c'est le prof d'arts plastiques. Et on va lui proposer de réfléchir à la notion de couleur en musique électroacoustique — d'un truc qui connait, de sa vie quotidienne, on va lui proposer d'écouter des choses qui parlent de couleurs, un musicien qui parle de couleur dans sa musique. [Il arrête la vidéo]. J'aimerais allez plus loin par contre...

Moi : Pour ce cadre "Educnet", vous avez choisi des catégories qui existaient dans les programmes, ou dans les... ?

Antoine : Pour l'instant, on a choisi des thématiques disciplinaires... enfin avec une volonté interdisciplinaire. Mais on s'est dit, on veut croiser la musique électroacoustique avec les arts plastiques, donc il faut donner des idées au prof pour "donner à manger" à ses élèves. Bref... [nouvelles vidéo. On entend un homme dire : "... le son très proche de ce que l'on appelle en acoustique "les sons blancs", c'est-à-dire des sons qui n'ont pas une hauteur... "]... Parmé qui parle du "son blanc", ça peut déclencher des choses chez un plasticien [... " Je suis donc parti de ces sons sans couleur pour aller progressivement vers des formes beaucoup plus colorées" ... Antoine arrête la vidéo]. Bref, il parle du passage du blanc à la couleur, dans une de ses musiques, c'est magique, c'est un extrait de 2 minutes, qu'on pourrait très bien mettre en début d'une séance ? Voilà ! On va travailler avec le collègue de musique là, le fou qui fait des musiques de sauvage.

On va travailler ensemble on vous propose cette thématique-là, ok. Ou bien, à l'inverse, l'étudiant, l'élève qui est en train de composer sa musique de sauvage peut avoir besoin, à un moment donné, de retrouver des thématiques qui sont dans sa propre composition. C'est-à-dire que, j'ai pas fait de différence — j'ai pas fait de différences de niveaux, c'est-à-dire que j'ai dégagé des thématiques pour des tentatives interdisciplinaires, mais je m'adresse au prof et à l'élève. Parce que l'élève qui est en train de faire une musique avec un filtrage par exemple, et qui fait : "zwwwiiii" , ou qui fait un sweeping à la con sur une musique "boum boum" , et qui fait ça... Lui suggérer d'aller écouter, ou même qu'il tombe sur cet extrait de Parmé, où Parmé dit en substance : "je passe du blanc à la couleur par un filtrage" — ce n'est qu'un filtrage ce qu'il fait Parmegiani : "ah bah oui le monsieur, le vieux pépé qui est mort l'année dernière, il fait pareil". Donc, ça peut très bien aussi nourrir sa propre réflexion au niveau de la composition. Alors voilà, ça, c'est en cours, c'est en train d'être fait, mais ce qu'il faut voir derrière, c'est justement, tout le taggage, extrêmement précis, toute l'indexation extrêmement précise, qui vont pouvoir faire des relations entre les termes. Alors, je prends ça : "assemblage pour le montage", on me dit : "va voir aussi "matière plastique", va voir aussi "toile", etc... Donc là aussi je construis des parcours, mais ils sont libres, ils sont ouverts. Donc ça, c'est le monde du net traditionnel, à part que moi j'ai déjà restreint tous les possibles. J'aurais pu rien mettre ici... Vous vous allez trouver, dans moteur de recherche, vous allez trouver un truc. Par contre, je donne des éléments de guidance à l'intérieur du truc, pour que, on aille plus loin que le mot qu'on avait cherché, etc... Donc ça, s'en est un. y aura aussi... ça c'est des choses que j'ai repris du CD-ROM mais que... j'ai donné de nouveaux exemples. y a un certain nombre d'éléments de langage, dans la musique électroacoustique : la variation de vitesse, le filtrage, les retards, etc... Donc, je fais écouter... [il clique, pour lancer une nouvelle vidéo], que je vais faire varier [on entend comme des oscillations] un son avec ... en variations de vitesse avec l'Acousmographe. Je donne toujours des outils que les élèves pourront télécharger, récupérer, etc... et refaire avec d'autres sons, les mêmes démonstrations. Donc là, c'est le son original. Et là hop, j'ai baissé la vitesse de lecture [le son passe du très aigu à quelque chose de beaucoup plus grave], et je donne un petit texte en même temps qui explique justement les effets attendus d'une variation de vitesse, mais les effets musicaux. C'est-à-dire agrandissement de l'espace, transposition évidemment, mais aussi agrandissement de l'espace... [le son change à nouveau] encore plus. Et là, on est plus du tout dans une forêt, on est dans un autre univers à partir d'un matériau qui était relativement pauvre par défaut. Et je donne aussi à voir en même temps le sonagramme de la chose. Voilà, alors je fais ça, je fais plusieurs exemples, je parle de sauts d'octave, donc là aussi je donne à écouter des sauts d'octaves [son d'un piano] ... transposition [le son du piano est à présent plus sourd]. Voilà, des trucs bêtes, simples, mais qui illustrent ce qu'il faut retenir du traitement. C'est-à-dire qu'après ça, ils feront une variation de vitesse pour deux choses : 1) Pour évidemment transposer des sons, mais 2) Pour agrandir un espace. Voilà. Et à la fin, je

donne des exemples musicaux qui sont déjà dans la fresque parce que ce genre de manipulations [nouveau son d'une autre vidéo] — papy Henry et papy Schaeffer, l'ont déjà fait. Vitesse originale [correspond au son que l'on entend — 15 secondes d'écoute, puis le son change] — transposition. C'est exactement le même truc voilà. Et puis après, ils le font 2 fois plus vite [il arrête la vidéo]. Donc, pour chaque traitement : un petit texte très neutre, vraiment, des exemples — un exemple musical ; alors donc bref… un partie chronologique ici aussi qui reprend la fresque. D'ailleurs, les parcours qui sont dans la fresque… ça c'est en train d'être fait, mais c'est pas ça qui est intéressant c'est le mode de livraison. C'est-à-dire que dans "Educnet", on demandait la plus-value : de donner à télécharger les ressources, donc les vidéos… Ok, je pourrais le faire comme ça et dire : "télécharger l'ensemble des ressources de cette page". Ça voudrait dire que le prof va les télécharger, et va les remonter dans un Power Point pour faire ce qu'il a à faire en fonction de son contexte pédagogique. C'est là que si je reviens… par exemple… je vais reprendre la variation de vitesse… la page qu'on a vue tout à l'heure sur la variation de vitesse… elle est là. Donc le texte qui est là, le son original, la vidéo etc… et là vous voyez des petites croix, ici. Évidemment parce que la vidéo, je ne vais pas pouvoir la mettre sur un support papier, donc je la sors de la publication. Et, si je fais… je vais faire ça. Ici, dans chaque bloc, je peux décider de filtrer le contenu, de l'autoriser sur le support web — là il est autorisé, il sort sur la page web — de l'autoriser sur un support de présentation que je vais tout de suite vous montrer, et de l'autoriser ou non sur un support papier. Alors, si je fais "publication" — je vais enregistrer — donc si je fais… alors je pourrais donner une seule page web, c'est-à-dire que l'enseignant, au lieu de présenter l'ensemble du site, il dit : "Moi je veux que sur le serveur du lycée, y ait uniquement cette page-là". Il fait ça, et il ouvre exactement une seule page, la même page qui est là. Maintenant plus subtile, j'ai besoin d'avoir, de faire une présentation orale de ces traitements… Voilà il prend son café, il discute avec son copain, et là : "Et bien les enfants aujourd'hui on va vous parler de la variation de vitesse, c'est très compliqué, j'ai beaucoup travaillé hier soir, et j'ai fait ce document-là, alors on va écouter un son de Fauré, etc… , et puis après on va voir qu'on peut le transposer". Et là, on va retrouver le même document que je vous ai montré tout à l'heure, mais présenté [Il lance une nouvelle vidéo, le son est le même que pour la précédente, avec des oscillations] selon contexte de lecture qui est différent puisque c'est une présentation orale, qui dépend de la vitesse de navigation du présentateur, de l'orateur qui peut évidemment à tout moment revenir dans tout ou partie du segment. Et quand je parlais de contexte de lecture, c'en est un. C'est-à-dire, un document qui est fait pour une lecture individuelle, non-guidée, le site web n'est pas forcément adapté à une présentation orale. Ou à l'inverse, une présentation orale n'est pas forcément adaptée pour une lecture individuelle hors temps du présentiel. Or, Scenari nous permet de faire ça, en clic de souris. Et là, y a une plus-value, y a une valeur ajoutée que j'essaie de faire comprendre à l'Éducation nationale et… hum hum… c'est difficile… et je pense que je vais y arriver. Étape sui-

vante, on a vu que pour produire ces pages là — par exemple, je vais revenir à ma page ici — et je veux rajouter, avant ce document. Moi je veux personnaliser mon document, et je veux dire : “je veux faire écouter une autre musique”. Parce qu’il est bien joli là, mais il a pas pensé à écouter cette musique, ou je veux montrer une autre image. Et bien regardez comment ça se fait : je suis enseignant, j’ai reçu l’ensemble des sources du site, je vais chercher une image… hop, je la mets là. Faut d’abord que je la rentre ici, voilà… c’est n’importe quoi, ça n’a rien à voir avec la page, mais c’est une image que j’avais sur mon bureau… où est-ce qu’elle est passée ? Je dis, il faut que je leur parle de ça aussi. Ça c’est mon image, évidemment on peut faire la même chose avec un son, que je vais prendre ailleurs… où est-ce que j’ai des sons ici ? … Voilà hop ! Alors, je re-sauve, je peux publier ça en tant que site web, que page unique, je peux publier ça en tant que présentiel, je peux publier ça en tant que support papier. Donc, à partir d’une seule édition, je permets une multiplication, je permets à un utilisateur de personnaliser le document, et de pas se faire chier pendant trois heures avec Power Point ou quoi que ce soit [son téléphone fixe de bureau sonne] pour recomposer son document, et je… [il s’arrête] … ah, ça c’est les copains qui m’appellent [il décroche, et parle avec son interlocuteur, il leur dit qu’il les rejoins plus tard, et raccroche] … et… surtout dans un mode d’écriture collaborative, je garantis une homogénéité de la publication et là, c’est le nerf de la guerre, parce que si je donne à n’importe qui… Je pourrais faire un site web sous WordPress, ou sous n’importe quel CMS, on pourrait se faire un site web à plusieurs, bon. Selon la compétence, l’appétence de chacun y a des gens qui vont pas réfléchir à mettre des images, y a des gens qui sont pas faits pour écrire pour le web. Je caricature : des thésards… J’ai eu ici des musicologues qui sont arrivés ici avec une thèse complète de musicologie, très savante et qui m’ont dit : “il faut mettre ça sur le web”. Je les ai regardé : “bah va falloir le présenter différemment, va falloir couper… ” [*Rires*]. Et donc, y a tout un travail de réécriture pour fragmenter le discours, etc… Si vous le faites dans un système qui est ouvert, où chacun peut modifier la mise en page, vous allez avoir une page qui est faite par “A” qui sera comme ça, la page faite par “B” qui sera comme ça, et la page de “C”… Et finalement, pour le lecteur final, le site ne sera jamais homogène. Or là… C’est comme, l’auteur n’a pas à se préoccuper de la mise ne forme, comme la mise en forme est automatiquement gérée par le système, toutes les pages, toutes les présentations de mon site auront la même tête. Et donc à la fin, je peux réellement faire un travail d’écriture collaborative, sans avoir moi, webmaster, intégrateur… à tout me réécrire pour homogénéiser l’ensemble des contributions — parce que là, à aucun moment l’auteur ne se préoccupe de la mise en page, on lui dit — et par contre c’est là où on va rentrer dans le détail, y a une histoire de blocs, ces blocs je peux les positionner où je veux, je peux leur dire, c’est un bloc “mis en relief”… alors non je peux pas le faire ici, je peux changer le statut des blocs, si je fais “mis en relief” , il va apparaitre avec un sur-lignage, si je le mets “complément” … ce qu’on demander à l’auteur, c’est de structurer sa pensée, et uniquement ça. Et

c'est là que c'est fort, c'est-à-dire que on va lui dire : "Tu vas écrire par bloc", déjà pour anticiper la notion de fragment numérique réutilisable, c'est-à-dire que ce bloc-là, je vais pouvoir l'utiliser dans ce document mais dans tous les autres que je ferai après. Et si je change une virgule, si je change un texte etc… que je republie l'ensemble de mon fond documentaire, toutes les corrections seront faites automatiquement. Et donc là, si je republie cette page, en page web, on va voir que mon image, comme j'ai dit : "Attention c'est important dans la CSS, dans la feuille de style… ", j'ai mis ici un trait rose pour être raccord, j'ai mis "en savoir plus" …

Moi : D'accord…

Antoine : Voilà, et donc voilà… Ce que je demande à l'auteur, c'est de structurer sa pensée. Je le dégage de son temps de mise en forme, et pour moi c'est la seule façon d'envisager un projet collaboratif de grande ampleur, sans avoir tous ces problèmes : 1) de compétence de l'auteur – "comment je fais pour mettre une vidéo en bd, une vidéo, je sais pas… c'est quoi le format machin… " — et surtout de cohérence de l'interface finale. Et là-dessus, j'ai déposé — là c'est le document qui est là au bout — un projet européen, j'espère qu'il va passer, il s'appelle Creamus. Donc l'idée, c'est de produire une documentation pédagogique avec des partenaires européens italiens ou espagnols, sur un site commun en donnant accès à l'interface de publication aux auteurs espagnols, italiens etc… . qui vont me raconter leur situation… Alors Creamus, que je précise c'est… Donc Creamus, on va vouloir récolter toutes les situations de création musicale en milieu scolaire, même maternelle, collège, lycée, fac, basées sur la création musicales à partir de sons sur support, enfin de musique électroacoustique, puisqu'on défend ça. Et, ça sera les enseignants qui directement auront accès à l'interface de publication — là ce que j'ai fait, les trois conneries que j'ai faites — et ce site sera donc traduit en 4 langues : anglais, espagnol, italien et français. Et pour ça, j'ai déposé un projet de quelques centaines de milliers d'euros, et j'espère qu'il va passer. Toute façon, je le ferai même sans ça, parce que j'ai les outils pour le faire. Parce que faire ça, même à dix personnes, toi, n'importe qui, trois profs de musique — à dix personnes, on aura pas la même façon de présenter le truc. Et y'en aura toujours un qui voudra changer les couleurs : "Bah moi je veux le mettre en bleu là, parce que j'ai du violet dans mon image", et finalement après pour le lecteur final ce n'est plus lisible. Or là, on travaille, et c'est le principe de la chaîne éditoriale, on travaille dans un formulaire, on demande à l'auteur de structurer sa pensée : "Qu'est-ce qui est important pour toi ? Qu'est-ce qui est secondaire ? Qu'est-ce que tu vas pouvoir mettre sur cette page ? Qu'est-ce que tu vas pouvoir mettre sur une autre ?". J'ai même prévu des templates pour accélérer le process : l'auteur rempli le truc — comité de lecture interne : "bah non, cette image n'a rien à faire ici… ". Ok c'est pas un problème… [*Rires*] Crac ! Alors que je fasse pas de bêtises voilà, et je reviens à ma fiche originale. C'est, vraiment ça. C'est-à-dire que ce qui est bloquant, dans… encore à l'heure actuelle, et là on est en train, on essaie de le résoudre. Ce qui est bloquant dans une écriture collaborative, c'est le temps et la

spécificité de la mise ne forme de chacun des auteurs. Alors si vraiment c'est une équipe de production soudée, enfin des gens qui se connaissent, mais non ça peut se faire. Mais gérer ça à 40 ou 50 personnes réparties sur la planète, c'est ingérable. Or là, Scenari nous permet, parce que là je suis en mode local… mais y a un mode client en serveur, Scenari nous permet d'envisager ça, avec une ouverture vers l'extérieur. Donc pour boucler sur la fresque, sur les idées de présentation de la fresque, etc… ça serait vers ça que j'irais. Et même pour ce site-là, c'est à dire que je vais livrer moi ce site-là, à l'Éducation nationale… si… Parce que j'ai 50 000 pages d'ouvertes c'est pour ça qu'il en peut plus… Mais, rien n'empêche déjà un enseignant de me dire : "Là, j'ai bien aimé votre page, mais par contre l'explication n'est pas suffisante", je fais :" Ok, très bien, belle remarque, je vous ouvre la porte, vous avez fait des exemples musicaux sur la variation de vitesse ? Ça m'intéresse beaucoup. Voici votre identifiant, vous les rajouterais à la fin de la page, merci, au revoir". Plouf ! Et ça apparaîtra à la suite des autres. Et c'est là qu'il y a un nouveau Far West à découvrir, c'est-à-dire que moi je crois beaucoup à ça. On a les outils maintenant de communication de pairs à pairs, y a une société horizontale qui se créée, qui fonctionne très bien. Y a encore l'Éducation nationale qui est psychorigide [*Rires*] … Alors ce que je propose là, ça fait trois semaines que je l'ai proposé à l'Éducation nationale, et je sens que ça monte jusqu'au ministre pour savoir si ils ont le droit… Parce que moi, je veux donner toutes les sources, pas simplement les vidéos. Je veux donner les outils d'écriture, pour que les gens se les approprient, les échangent, c'est-à-dire qu'une fois qu'ils se les ont appropriés ça, ils viennent plus sur le site. À la limite, je peux très bien accueillir les travaux s'ils me les renvoient, mais ils sont autonomes. Non, mais l'Éducation nationale, il faut que ça soit validé, etc … J'ai présenté Créamus à l'Éducation nationale, c'était le premier projet que j'avais présenté pour "Educnet", j'y allais, je me disais : "C'est bon, je vais les avoir !", le type m'a écouté pendant une demi-heure : "oui, mais qui va valider les contenus ?" Et là, j'ai compris que j'avais fait une connerie [*Rires*], parce qu'ils ne supportaient pas d'avoir sur un site estampillé "Éducation nationale", une production de leurs ouailles directes, qui ne soient pas validées. Et là, je dis, ils n'ont rien compris à ce monde-là, encore. Mais bon… Alors c'est pour ça, je suis revenu sur une forme différente, où c'est moi qui lance l'éditorial. Donc, l'éditorial c'est moi qui le valide. "Toute façon, tu ne sais pas de quoi je parle [*Rires*], donc par définition, tu acceptes". Mais après, je vais ouvrir l'outil pour que les profs puissent se l'approprier là, et après je remplacerai Creamus pas derrière dès qu'il sera validé par l'Europe [*Rires*]. Voilà, c'est ça. Et donc, pour la conclusion, enfin je sais pas si… c'est, y a… c'est pas simplement la conception qui est importante de définir. On l'a fait, t'as dû le faire ailleurs avec d'autres personnes, c'est après c'est redonner les outils d'écriture et d'appropriation. Un document, il n'est jamais terminé. C'est pas parce que là, j'ai passé trois mois à faire ces choses-là que c'est forcément terminé. Et un document ne peut s'approprier que selon des contextes de lecture. Alors, ça peut être très bien, mais par exemple un enseignant ne voudra pas cet exemple de

piano, il voudra en mettre un autre. Il faut lui donner les outils d'écriture et d'échange avec ses pairs pour qu'il puisse continuer cet, un enregistrement de ça, voilà. Et, c'est là que justement que les systèmes libres et non propriétaires, les échecs que j'ai eu, enfin pas les échecs… on a fait le CD-ROM, il est mort 5 ans après, j'ai fait du développement Flash, j'étais expert en Flash, Apple n'en veut plus 10 ans après. Ça, ça m'a fait réfléchir, et là le système est totalement pérenne, c'est-à-dire que moi je peux mourir, partir de ça, le contenu produit c'est du contenu XML, qui est récupérable par n'importe quel player, c'est… La pérennité… concevoir le document dans le temps. y a un cycle de vie du document qui doit être modifiable, c'est justement, on est plus… justement pour clore la boucle, j'avais parlé du fameux CD-ROM sur le Louvre, qui était un monument, voilà… c'était le document figé, et bien une fois qu'on avait fait trois fois la visite virtuelle on y retournait plus parce que c'est un document qui est mort, voilà. Et moi, ce que m'a appris Internet et le réseau c'est ça. C'est qu'avec plein de petits copains, plein de petites énergies on arrive à faire vivre et continuer d'écrire un document. Ça veut pas dire qu'il y a pas des versions, y a des systèmes de versioning, on peut figer… J'ai tous les contrôles nécessaires même dans une architecture client-serveur, ça c'est la version publiée, faites votre bordel dans le bac à sable là, comité de lecture, et moi je choisis ça et ça et ça remonte sur le site. Ça je peux le faire. Mais je trouverais stupide de donner uniquement des vidéos à télécharger à l'Éducation nationale, pour l'enseignant qui a autre chose à faire le soir, de recomposer un Power Point qui ne va pas marcher, dans sa salle de projection, parce que ça ne marche jamais [*Rires*]. Alors que là, sur n'importe quel navigateur, il apporte sa clef USB, il la met sur un serveur wifi dans sa classe, il distribue à tous les iPad, c'est fait en deux temps deux mesures.

Moi : Alors, j'ai encore plusieurs petites questions pratiques, mais peut-être que… ?

Antoine : Non, non mais c'est bon.

Moi : Comment ça se passait vis-à-vis des droits ? Ces vidéos sont la propriété de l'IRCAM… ?

Antoine : Alors…

Moi : De l'INA, pardon [*Rires*] ….

Antoine : [*Rires*]

Moi : C'est la gaffe, pardon…

Antoine : Tout ce qui est là, c'est production locale, faite sur mesure par… donc moi c'est du Creative Commons, donc ça sera du Creative Commons. Ça, c'est en train d'être négocié, puisque là on va puiser dans des émissions qui ont été diffusé sur Radio France etc… donc des droits d'auteurs. On a volontairement centré sur, j'allais dire des très proches du GRM, des amis. On a pas mis du Pink Floyd, des Rolling Stones et des choses de l'époque. Voilà. C'est en train d'être étudié par la direction juridique de l'INA. Alors ça se fait un peu à l'envers parce que j'ai pratiquement fini le site et

la direction juridique s'y met. Ce qu'on m'a dit en substance, c'est que ça pose pas de problème sur les interviews. C'est pour ça que y a beaucoup de texte sur de la musique. y a rarement de la musique seule pendant 10 minutes… C'est pas un dictionnaire d'extrait musical, on cherche pas La Noire à soixante. Et les seules difficultés qu'il y aurait, qu'il peut y avoir, c'est ça qui est en train d'être étudié, c'est les droits phonographiques. C'est-à-dire si y a des musiques ou des droits d'interprètes, si y a des musiques qui sont là-dedans et qui sont éditées par EMI, ou je sais pas quoi… là évidemment ça pose problème. Si y a des droits d'interprètes au sens "acteur", par exemple un comédien qui lirait du Victor Hugo… Donc ça nous on a essayé, bah en écoutant et en sélectionnant, on a essayé de le faire. Donc si la direction juridique de l'INA met son sceau indélébile dessus, j'ouvre ça, et je donne à télécharger. Sachant que là, c'est dans un cadre qui est quand même protégé. L'enseignant qui aura accès à ça, ainsi qu'à toutes les autres ressources Educnet s'engage, signe une charte en disant : "c'est uniquement à des fins pédagogiques, dans ma classe ou d'un un ENT, mais ça ne peut pas être pris ailleurs. J'ai été au comité de pilotage Educnet, y a 15 jours—3 semaines. Ils parlent déjà d'une version prof téléchargeable celle qui était là en cours, et d'une version élève non téléchargeable parce qu'ils ont compris que les élèves étaient plus rapides [*Rires*] à pirater les trucs. Moi ça me pose aucun problème, je fais 2 versions en 3 clics, voilà. Les autres partenaires d'Educnet vont devoir reprendre tout à la main pour éliminer la version téléchargeable. Donc voilà, c'est dans un cadre limité y a le machin "exception pédagogique" etc… On fait attention à pas mettre du Mickael Jackson etc… des choses comme ça, je pense pas que ça pose de problème.

Moi : Mais les extraits vidéos sont propriété du GRM… ?

Antoine : Alors les extraits vidéos, par exemple les trucs de Schæffer que j'ai montrés, c'est normalement propriété de l'INA, parce que ça été diffusé y a 50 ans sur les chaînes. Et l'INA a le droit d'exploitation de ça. Et là en plus, c'est pas pour faire du fric, c'est pour mettre à disposition.

Moi : D'accord.

Antoine : Mais, même dans ce qui est sur le site Ina.fr, ou "Jalons"… Je sais plus y avait eu un problème avec Ferré ou je sais plus, y avait eu des ayants droit de Ferré, 1 ou 2, qui avaient râlé parce que y avait un document de Ferré qui était diffusé. Bon bah, l'INA avait retiré le truc, ça pose pas de problème…

Moi : D'accord. Et alors, comment ça c'est… C'est peut-être un long comme question, mais concrètement, quand vous avez commencé "Arts sonores", c'était votre idée, c'était une demande de l'INA pour alimenter la… ?

Antoine : Non… C'était mon idée… enfin mon idée, un besoin. C'est à dire que ce CD-ROM ne marchait plus, et qu'on me demandait sans arrêt : "et alors, le CD-ROM il marche plus… ". Donc voilà, donc… Comme on avait d'une part la techno derrière,

ça été fait en, je sais pas moi en deux jours, trois jours, le modèle documentaire pour “Arts sonores” — décliner le modèle documentaire sous Scenari pour “Arts sonores”, ça été fait en 2-3 jours, on s’est dit qu’est-ce qu’on a besoin, quels sont les thèmes ? tactactac. Dans Scenari, y a un constructeur d’application d’un modèle qui s’appelle Scenari builder qui permet justement de construire justement les modèles. Donc ça, ça été fait. Le player existait déjà pour “Jalons”, il a suffit de changer la charte graphique de mettre du rose à la place de l’orange… Voilà, c’est fait. Et le modèle “Jalons”… enfin si, la difficulté — j’en ai pas parlé —, c’est que le modèle “Jalons”, il était fait pour fait pour valoriser de la vidéo, et puis c’était le fond de commerce de l’INA. L’audio, on sait pas et donc c’est pour ça que je me suis tapé avec amour tous les extraits audios à passer dans l’Acousmographe pour en faire une petite vidéo du sonagramme pour que le lecteur n’ait pas un carré noir pendant cinq minutes, pendant l’écoute de la musique. Donc là, la seule adaptation que j’ai faite puisque le dispositif est fait pour valoriser de la vidéo et que y avait pas de player son dans les fresques “Jalons” là, j’ai dû prendre le problème à l’inverse. C’est-à-dire que j’ai dû donner à voir la musique pour qu’elle occupe l’œil, et finalement ça m’a donné un outil de navigation dans la musique. Et ça été ça le gros travail, c’est d’ailleurs, je sais plus combien — 150 extraits à passer dans l’Acousmographe et à transformer en vidéo, ça été assez long.

Moi : D’accord,

Antoine : Voilà.

Moi : Est-ce que vous avez des statistiques de consultation de la fresque ?

Antoine : Euh, oui…

Moi : Est-ce que vous pouvez savoir les accès ? Les… par exemple si se sont des accès établissements… Enfin, quelle est la part des accès établissements… ?

Antoine : … Alors… [cherchant sur la console de gestion des statistiques] Où est-ce que c’est les stats’ ? Alors il faut que je change ces… Alors, ça… chapitre… ça c’est sur la journée de dimanche, c’est hier.

Moi : hum, hum.

Antoine : Alors. Hier “Jalons” a reçu 2379 visites, voilà, etc… La fresque “En Scène” : 500 machins, et on descend, descend, “Arts sonores” : 38. Alors, ça c’est par journée. Si je fais par année, on va prendre 2013 par exemple… par point… Alors, évidemment ça n’a aucune commune mesure avec le gros de l’INA. Parce que c’est quand même un marché un peu limité… enfin un marché de niche comme disent les marketeurs, mais c’est pas ridicule quand même !

Moi : Là vous pouvez pas savoir… Est-ce que vous pouvez savoir si vous avez des accès depuis les conservatoires, depuis les établissements de l’Education nationale… ?

Antoine : Alors, attends… ça j'ai jamais fait moi… Alors qu'est-ce que je peux faire ? Est-ce que ça je peux faire ? [On l'entend faire différentes manipulations]. J'ai des sources, mais c'est des sources globales, en fait là j'ai accès aux stats' des fresques, de toutes les fresques INA. J'ai les sources, c'est-à-dire que là je peux avoir… oui mais c'est global… c'est pas simplement pour "Arts sonores",mais peut-être que ça peut vous intéresser aussi. Domaine… Non il faut qu'il calcule… parce que là. Voilà, par exemple : Le Monde… poum !André Malraux, le collège de Haute-Garonne — ils y vont — ils doivent être abonnés [*Rires*]… Histoire en cours, ça c'est "Jalons" qui draine le haut du pavé… et puis les journaux. Dès qu'y a un encart dans Libé, ou machin, dès qu'y a un truc… Mais j'ai pas de… ah si peut-être par domaine… j'ai pas de truc… ah si là, c'est plus clair. Le Monde, Le web pédagogique, par exemple, a renvoyé là-dessus. On peut savoir quoi dans les moteurs de recherche ? C'est là qu'on va avoir les trucs "sexe"… [*Rires*]

Moi : La surprise, oui…

Antoine : "Jalons", ça c'est… Nathalie Sarraute, quand même, c'est pas mal ! Ça c'est les mots clefs qui…

Moi : Les requêtes oui…

Antoine : qui, qui…

Moi : Non mais voilà…

Antoine : j'ai pas de truc…

Moi : D'accord oui, ma question c'était de savoir si vous pouviez mesurer les accès depuis des conservatoires par exemple, qui ont bon…

Antoine : Non. Ça non ;

Moi : … de toute façon pas si souvent que ça des accès internet [*Rires*] … d'accord. Alors autant "Jalons" a une formule d'abonnement pour les établissements, autant pour "Arts sonores" la question ne s'est pas posée, ou ne s'est pas… ?

Antoine : … Parce qu'on l'aurait pas vendue [*Rires*], je pense pas. Et, puis que moi ça m'intéressait pas, moi je… philosophiquement, éthiquement, je suis pour des ressources ouvertes etc… Donc, je suis pas ici dans un service public encore pour faire de l'argent. Si j'étais dans une entreprise : Total, je sais pas quoi, BNP Paribas… oui ! Mais, j'ai pas choisi ça, donc c'est pas maintenant que je vais le faire. Et puis surtout que ça serait contradictoire. Si on reparle d'un fonctionnement collaboratif, d'une écriture collaborative… Bon, je sais que le "crowdfunding" parfois sert à financer d'autres choses que les utilisateurs… mais ça serait contradictoire. On peut pas espérer transmettre un patrimoine sonore, des idées, une attitude par rapport à la création sonore, en monnayant cet accès au savoir. Ça nous interdirait justement des collaborations avec des profs, des passionnés etc… Or la survie de ce fonds-là, il n'est… elle n'est pas

seulement institutionnelle, c'est-à-dire que s'il y a pas un élan, si y a pas une création de communauté d'utilisateurs ce fonds disparaîtra. C'est pas l'institution INA qui est la seule garante, enfin GRM, qui doit être la seule garante de ça. Autre projet que j'avais en cours, justement pour ouvrir d'avantage la fresque "Arts sonores" j'y pense maintenant, c'est l'ouvrir à d'autres sites de création d'électroacoustique français. Typiquement, mes anciens collègues du GMVL. Qu'est-ce que va devenir le GMVL ou le GRAME quand les fondateurs historiques auront disparus, qui commencent à avoir l'âge de la retraite ?... etc... Que vont devenir les œuvres créées au GRAME, au GMVL, à Albi, à Toulouse — enfin dans tous les centres de création qu'on connaît, de musique électroacoustique, qui ont pas l'infrastructure ou les services nécessaires pour numériser leurs documents les rendre pérennes, etc... Moi, une des pistes d'ouverture, c'est d'ouvrir justement à des mandats, à de la récupération de fonds sélectionnée par le GMVL, par le GRAME... Que le GRAME me dise : "voilà, ça fait 30 ans qu'on existe, on vous envoie 50 musiques que l'on juge essentielles de conserver, ou on vous envoie toutes les musiques", pourquoi pas ? Et, nous, à notre charge de l'intégrer dans la fresque, ou de le faire intégrer, puisqu'on peut avoir un accès extérieur à l'architecture Scenari, par un documentaliste du GRAME ou d'ailleurs, et nous on a les outils et la réflexion sur les outils de duplication et de valorisation.

Moi : Et là, vous avez eu des demandes ?

Antoine : Non, j'ai pas encore lancé le truc parce que je peux pas tout mener de front. J'ai le gros projet Creamus cette année qui démarre, et qui nous prendra sur trois ans à 75%... et je peux pas être partout à la fois. Mais c'est une des pistes... C'est à dire que l'INA est quand même garante du patrimoine audiovisuel français, y a eu la création audio, sonore, dans ces centres là. Il semble logique que ça soit à l'INA de... et au GRM en particulier, de valoriser ça. Ça pourrait être les créations, ça pourrait être des notions de paysage sonore, y a des gens qui sont très, très intrigués par ça, par la conservation du patrimoine sonore. Ça pourrait être une idée des thématiques d'"Arts sonores", aussi retrouver le bruit des cloches du village de machin, etc... Et ça on peut pas le faire tout seul. Nous on a le savoir-faire, la réflexion, on a des outils éprouvés par l'usage. On a la capacité industrielle de le faire — le serveur de l'INA fonctionne — mais après fonctionnellement le GRM, c'est 12 personnes. Donc on peut pas... voilà. Et donc, on a besoin de collaborations comme ça, extérieures c'est... Et le GRM aussi est vieillissant. [*Rires*] Enfin, les gens actuels, l'équipe, bah... va se renouveler à plus de moitié d'ici 5 ans. Enfin, j'espère qu'elle se renouvellera. Parce que si elle se renouvelle pas... voilà...

Moi : Pour l'instant la place du GRM au sein de l'INA... est pas... Je peux couper [l'enregistrement] si vous voulez... ?

Antoine : Ils sont au courant [*Rires*] ... "ALLO" ! Bah, à la fois c'est paradoxal, c'est à dire que, l'INA, c'est l'archive télé. Vous sortez dans la rue, vous demandez : "c'est

quoi l'INA" ? On vous dit les trucs en noir et blanc, et machin... y a eu très peu, et même à l'heure actuelle, de valorisation du fond sonore... Pas que du fonds sonore du GRM. Du fond sonore de l'INA, qui est assis sur un trésor inestimable ! De part le dépôt légal, on capte, depuis je sais pas combien de temps, tout ce qui sort sur les antennes. Donc y a un trésor de culture là-dedans. Alors autant pour la vidéo, ça y est, l'INA a fait l'effort de la rendre accessible, etc... autant pour le son c'est pas encore ça. Moi j'ai développé des outils pour le faire, mais c'est pas généralisable au sens industriel que le voudrait l'INA. C'est-à-dire que l'INA voudrait un système automatique qui fasse du découpage, piuf !... J'ai passé quoi ? Une journée et demie pour segmenter le Savouret que je vous ai montré là, c'est pas raisonnable si j'en avais 3 millions à faire. Mais la question c'est : est-ce qu'on besoin de mettre les 3 millions en ligne ou pas ? Est-ce qu'on doit faire toute façon un travail éditorial de choix, de sélection et de dire : "après, si vous voulez attaquer le dur, vous en avez 150 en ligne, mais vous avez le "dur" qui est accessible aussi". Si on donne pas envie de rentrer, de pénétrer dans ce "mur du son" qui est invisible, les gens n'iront pas. Et la seule façon d'y rentrer dans ce "mur du son", c'est de : soit de le transcrire et de le rendre accessible par des recherches, par des mots clefs etc... soit de le segmenter et de le rendre accessible par une délégation qui donne une vue d'ensemble du programme qu'on veut découvrir. y a pas d'autre... enfin pour l'instant, je vois pas d'autre façon de faire. Et donc voilà, le GRM au sein de l'INA, pendant longtemps on était un peu à l'écart, il faut le dire parce qu'on se demandait ce qu'on faisait là. C'est-à-dire que mes collègues de l'INA, ils pensent que je fais de la musique à longueur de journée, et que je fais des bœufs avec des copains, et que voilà, et qu'on mange à la cantine à 11h30, voilà [*Rires*], c'est pas ça. Certes, on est musiciens mais on a tous une fonction assez lourde d'ailleurs, vu la réduction des effectifs. Bah moi de valorisation du patrimoine, de réflexion des outils de transmission et d'autres, la production radio, à côté y a un développeur GRM Tools. Un ! Là, il est en congé et je vais bientôt avoir des coups de téléphone de hotlines : "Allo, le studio "machin", vos GRM Tools marchent pas, qu'est-ce que je fais ?", euuuh... . voilà ! Donc, nous on fait l'effort d'aller vers l'INA, on a monté des... enfin, y a 4 ans, y a 5 ans, j'ai monté un master qui s'appelle "acoustique et arts sonores" justement, c'était la même époque. On donne des cours là, j'ai un collègue qui a pris en charge ça, on va ouvrir une Licence "son" dans laquelle on va aussi intervenir, en tant que professionnels. Donc, on peut plus taxer le GRM "d'autisme", ce qu'il a été — on peut le dire entre nous — dans la période précédente avec François Bayle etc... qui était, qui faisait un nuage de fumée autour du GRM, bon voilà... Nous on travaille, on a des collègues sympas à l'INA, on est toujours un peu considérés comme des savants fous dans nos trucs, mais ça va on a des relations avec l'INA, on fait des trucs du style : des trucs bêtes, des musiques de films d'entreprises pour l'INA qui veut faire de la com' sur machin... Souvent ça tombe ici, allez 3 boucles et 3 wiz-wiz et ça repart, alors que bon, c'est pas dans notre contrat de travail de faire des musiques de films institutionnels. Mais on joue le jeu

aussi, c'est-à-dire qu'on est pas dans une tour d'ivoire, à dire [*Rires*] : "On est de grands compositeurs", etc.... ça me concerne pas quoi. Non, ça va. Mais ça reste fragile, c'est-à-dire que là le GRM dans les années 70-80, c'était 30 personnes, là on est 12. Y'en a la moitié qui va partir à la retraite dans les 5 ans ! Alors, ici dans ce bureau j'étais... Là, y avait 2 noms, j'étais avec un autre collègue qui est partie à la retraite, et qui n'a pas été remplacée... C'est... Et là, on est un peu limite, c'est-à-dire que si effectivement les prochains départs ne sont pas remplacés, je ne sais pas si je finirai ma carrière ici, au GRM. Je la finirai probablement au studio Hypermédia, puisque je vais retrouver des copains là-bas, la preuve qu'on travaille avec des gens de l'INA...

Moi : Hypermédia c'est l'INA ?

Antoine : C'est l'INA !

Moi : C'est une structure....

Moi : C'est un service dans la direction. Alors, c'est très hiérarchique l'INA. Nous on fait partie de la Direction de la Recherche de l'Enseignement et la Formation, et puis la petite pustule en bas, c'est le GRM. Dans la Direction des collections, y a INA.fr et y a un service de production qui développe ces interfaces-là qui est le studio Hypermédia de l'INA. Et le studio Hypermédia, c'est 1, 2, 3, 4-5 personnes : responsables, développeurs ingénieurs — 1 personne, 1 personne à l'éditorial, et puis de temps en temps, 1 personne à l'éditorial, et puis un cinquième en renfort. Et eux, c'est des jobs intéressants, c'est-à-dire que eux sur la réflexion sur les interfaces, c'est eux qui ont fait, moi j'ai rien fait. Je me suis servi de "Jalons" pour valoriser un fond sonore en faisant ces adaptations-là, mais l'adaptation de "Jalons" c'est eux. C'est encore le seul secteur de l'INA par ici où y a un peu de recherche et des applications originales. Parce que après, y a le gros de l'INA, la DSI de l'INA, mais là c'est de la grosse informatique industrielle, c'est sous-traité dans tous les sens, et c'est vraiment du cahier des charges de 100 pages, donné à un développeur qui lui code et se préoccupe pas de savoir ce que c'est – il code. C'est très long, c'est très lourd... Enfin c'est la DSI quoi voilà.

Entretien : Roger

De l'« Ancien Régime » au XXIe siècle : accélérer le mouvement

Roger : Donc le conservatoire de Villemoyenne, je m'en occupe depuis trois ans, c'est la troisième saison que je fais ici. Je suis arrivé ici avec une mission… un peu de nettoyage, parce que… puisqu'on parle de technologies du XXIe siècle, on avait des conceptions d'enseignement ici qui étaient plus proches du XIXe siècle que du XXIe siècle [*Rires*], hein… Donc avec des enseignants qui considéraient que la pratique musicale doit être réservée à une élite, et que par conséquent, on doit souffrir et passer par toutes les affres de l'"initiation" au sens maçonnique du terme, pour arriver à être musicien un jour. Donc ça donnait un établissement qui était en chute libre en termes d'effectifs, et des abandons massifs d'élèves. Donc en arrivant ici, l'objectif était justement d'essayer de comprendre pourquoi, justement, il y avait ces chutes d'effectifs, et d'arriver à rééquilibrer en quelque sorte, d'une part les effectifs, et puis de les faire progresser dans l'autre sens ; ce qui est le cas, puisqu'en fait depuis… entre le moment où je suis arrivé, en octobre 2010 et maintenant, on a eu 110 ou 115 % d'augmentation des effectifs : on est plutôt sur la bonne voie. Donc l'implantation des nouvelles technologies est encore ici, par contre, extrêmement parcimonieuse, tout simplement parce qu'au niveau des élèves qui ont vécu, je dirais l'"Ancien Régime", ils ont beaucoup de mal, pour certains, à comprendre qu'il puisse exister une autre méthode d'enseignement que celle qu'on leur a affirmé être la seule et unique pendant des années. Bon, c'est en train de bouger : les nouveaux élèves rentrent tout à fait dans une logique d'exploitation des outils, dans une compréhension de l'utilisation de l'informatique musicale, des techniques de prise de son, de techniques liées au spectacle qui peuvent être mises en œuvre dans leur activité, donc les choses sont en train de bouger… mais de manière un petit peu plus fragile et prudente ici que ça peut l'être ailleurs.

À côté de ce qui se passe ici donc, je m'occupe d'une école de musique privée à Treil, où là, l'informatique musicale et les nouvelles technologies sont implantées depuis le début. L'école existe depuis 1981, mais l'informatique musicale ayant commencé à montrer son nez dès le début des années 1990, fin des années 1980, on a mis de l'informatique musicale dès le début. Pour le reste, tout ce qu'on pourrait appeler justement "nouvelles technologies", "technologies du son"… ça a fait partie de l'enseignement dès le début. Après, effectivement, je m'occupe de [ma société], qui est une structure de formation professionnelle continue, qui là, est quelque d'une petit peu différent puisque ça s'adresse essentiellement à des professionnels en activité. On forme principalement des techniciens du spectacle : son, lumières, plateau, sécurité – tout ce qui est lié à l'utilisation du spectacle – et on forme aussi des enseignants de la musique, justement entre autres, aux techniques pédagogiques et plus directement aux techniques pédago-

giques utilisant les nouvelles technologies. On travaille beaucoup avec le CNFPT, qui est la structure qui forme les personnels territoriaux, et en gros, on assure une petite quarantaine de modules de formation par an, dont 25 à 30 avec le CNFPT.

Moi : Et qui portent sur… sur la MAO ?

Roger : Qui vont porter sur l'utilisation des outils informatiques, c'est-à-dire… ça peut être justement les logiciels d'édition de partitions, la manière de les utiliser dans des moyens de substitution pour l'apprentissage de la composition et ce genre de choses… Là c'est pareil : il y aussi, là encore, beaucoup, malgré tout, de réticences, non pas par rapport aux stagiaires qui suivent les formations parce que s'ils se sont inscrits, c'est qu'ils se sentent concernés par l'histoire, mais par rapport au fait que… la majorité d'entre eux mesurent très mal les enjeux qui peuvent se mettre en évidence par rapport à l'utilisation de l'informatique musicale.

L'ordinateur : un « outil »

Moi : Les enjeux… ?

Roger : En clair, les enjeux, ce sont des outils, 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 –, c'est un outil d'écriture musicale à partir du moment où on utilise des logiciels d'édition de partitions, mais cet aspect-là est sans doute quelque part, je dirais, le plus marginal qu'on puisse imaginer ; c'est-à-dire que si vous interrogez un gamin dans la rue, ou dix gamins, ils vont vous dire : "oui, j'ai un ordinateur, oui j'ai des logiciels dessus pour faire de la musique", et il va vous parler, s'il est en Macintosh, de GarageBand, s'il est en PC, il va vous parler de logiciels un peu équivalents, ou de… bref, de différents logiciels qui vont permettre de travailler du son, mais en l'occurrence, pas un ne vous dira : "oui, j'ai un logiciel pour écrire des partitions", parce que c'est pas du tout leur objectif. Or il se trouve que, peut-être on peut considérer que 60 %, 70 % des gens qui s'engagent dans un module de formation sur la MAO s'engagent sur l'objectif de l'écriture de partitions. Les expériences qu'on a pu monter, qui vont un petit peu plus loin, sont en général toujours positifs ; c'est-à-dire que les gens qui s'inscrivent dans des modules dans lesquels on parle d'informatique, justement, en tant qu'outil de création… en mettant de côté une partie des outils qui sont des outils de recherche un peu "fondamentale", c'est-à-dire les outils pédagogiques qui ont été conçus par l'IRCAM, qui sont des outils, je dirais "amusants", mais dans tous les sens du terme, c'est-à-dire que l'idée est extrêmement bien conçue, sauf qu'en gros, ça a une durée d'exploitation avec des élèves de l'ordre de trois minutes et demi ! C'est des logiciels qui peuvent éventuellement s'appliquer dans le cadre du cours d'éducation musicale du collège, et encore…

Moi : Vous parlez de Musique Lab là ?

Roger : Par exemple, voilà : tous les outils de la suite Musique Lab. Ça peut être très très chouette pour un prof de collège d'utiliser ça quelques minutes avec ses élèves, de faire une prise de conscience du timbre et de la hauteur, et ainsi de suite, mais malheureusement, c'est absolument pas un outil créatif... C'est pas un outil qui permet, soi-même, d'exploiter un sens artistique ou un sens créatif, comme malgré tout peuvent le faire – qu'on le veuille ou non, c'est comme ça — la majorité des logiciels commerciaux qui sont conçus comme... Alors si on prend toutes les "Digital Audio Workstations" (Cubase, Logic et ainsi de suite), tous ces logiciels-là sont des monstres en termes de technologie, qui vont avoir aussi bien aussi bien une utilisation, au bout du compte, au niveau du professionnel qu'au niveau du gamin qui aura envie d'essayer de comprendre comment ça marche ! En gros, toutes les fonctionnalités de la suite Musique Lab, on les a dans Cubase ou dans un logiciel équivalent ; on les a même dans un logiciel gratuit qui s'appelle Audacity, où on a quasiment toutes les configurations. Donc c'est certain que si on accepte ces logiciels-là... Il se trouve que les enseignants sont encore assez frileux sur l'utilisation, justement, des logiciels séquenceurs, ce genre de choses, simplement parce qu'ils n'en ont pas forcément la compréhension, et que pour utiliser un tel outil, au point de départ, faut avoir des compétences de musiciens – ça, ils les ont, c'est certain, c'est évident – mais des compétences d'écriture, de composition et d'arrangement. Quelqu'un qui n'a pas de compétences d'écriture et d'arrangement, compétences qui ne sont pas apprises dans le cursus normal pour devenir prof de cons... de lycée ou de collège, il y a peu de chances qu'ils y arrivent ! [*Roger prend un appel téléphonique, et oriente son interlocuteur qui cherchait à joindre la mairie*] Google a référencé la mairie de Villemoyenne sur le numéro du conservatoire ! Donc c'est... J'ai eu comme ça le service des pompes funèbres... j'ai tout eu ! [*Rires*] Et ça continue !

Donc en fait, l'utilisation des logiciels de séquence n'est pas vraiment vraiment encore comprise par les enseignants. Après se pose le problème de la mise en situation, et du matériel qu'on peut mettre en œuvre dans le cadre de l'école. Je prendrais juste un exemple qui est aussi assez révélateur, c'est que l'accessibilité à ces machines, au fonctionnement d'un logiciel comme Cubase ou autre demande très souvent des privilèges administrateur. Quand vous commencez à dire, dans un établissement scolaire : "il faut que j'aie les privilèges administrateur sur les plateformes, sur les machines", c'est la gousse d'ail, le goupillon : en général, on vous interdit cet aspect. C'est d'ailleurs une des choses qui font que par exemple, quand [ma société] a fait des formations en informatique musicale pour le CNFPT, on vient avec notre parc matériel, parce qu'on est sûr qu'un, d'une part, ils fonctionneront, deux, on n'a pas de problèmes pour la configuration des machines !

Moi : Ces formations, vous ne les faites pas chez vous : vous les faites sur site ?

Roger : Pour le CNFPT, on fait majoritairement de la formation sur site, soit dans leur structure à eux, dans le CNFPT Pantin, le CNFPT Guyancourt [...], soit on va effectivement sur site dans le cadre des collectivités. Somme toute, c'est pas plus mal. On a de

quoi faire les formations chez nous, mais c'est beaucoup plus simple de le gérer à l'extérieur. Donc vous voyez, cette utilisation de l'informatique musicale, elle est encore maladroite ; on a passé le cap de l'époque où les enseignants en musique, que ce soit en collège ou que ce soit dans les conservatoires, refusaient systématiquement, donnaient une fin de non-recevoir à l'idée même qu'on puisse utiliser ou avoir un ordinateur dans l'établissement. Ça, c'est fini, c'est passé, maintenant c'est rentré dans les mœurs. Maintenant, ça ne correspond pas encore au désir d'utilisation de la majorité : la majorité des gens qui s'intéressent à ça sont concentrés seulement sur les éditeurs de partitions, et tout le reste des autres applications reste du domaine, alors là, du grand délire. C'est assez intéressant et étonnant, parce qu'à la fois, des logiciels comme Cubase, comme Sibelius, éditeurs de partitions certes, mais Cubase [...] qui permet de fonctionner en tant qu'enregistreur, en tant qu'outil de création en musique, sont reconnus d'intérêt pédagogique dans l'Éducation nationale ! C'est-à-dire que dans l'épreuve de CAPES, je crois, de Paris, il y a une épreuve d'informatique musicale... qui se passe sur Cubase.

Moi : Tout à fait...

Roger : Donc si vous voulez, c'est quand même... il y a un truc. Mais en tout état de cause, il y a une rupture de chaîne entre, éventuellement, l'approche qui pourrait être un peu intuitive que pourrait avoir un jeune sur l'informatique musicale, le cycle d'études et l'application professionnelle. Cette structure de liaison entre les deux, les jeunes qui deviennent professionnels ont beaucoup de mal à la restituer, s'ils ne sont pas eux-mêmes tombés dedans étant tout petits, et si eux-mêmes ne continuent pas à avoir une utilisation directe et régulière.

Moi : Et quel serait le lieu idéal pour faire ce « pontage » entre découverte et utilisation ? Est-ce que c'est le conservatoire... ?

Roger : Je crois que le point de départ, c'est que l'outil fasse partie des outils qui sont présents dans l'école de musique ou dans le conservatoire, c'est-à-dire qu'il y ait un ordinateur... Quand on travaille (on est en train de mettre ça en place ici, mais bon, moi je l'ai mis en place à Treil depuis très longtemps : il y a un ordinateur dans chaque salle de cours), donc quand on prépare un spectacle, on ne fait que des spectacles en pratiques collectives, alors qu'après tout, les élèves sont majoritairement en cours individuel, ce qui veut dire qu'on va forcément faire jouer un élève batteur avec un élève guitariste, un élève pianiste, un élève chanteur ; ici, avec un élève violoniste ou violoncelliste, et ces gens-là qui ont forcément leurs cours individuels [Roger ponctue chaque mot en martelant son bureau] à des moments précis de la semaine ont matériellement aucune chance de se rencontrer. Donc on essaie de faire en sorte que dans les salles de cours, l'ordinateur dispose de l'orchestration, c'est-à-dire du résultat fini, telle que la musique devra être quand tout le monde sera réuni. Donc ça permet à chaque élève individuellement de travailler dans le cadre du cours en entendant le playback final, éventuellement en entendant le playback final sans sa partie restituée, ce qui lui permet de la jouer...

ce qui est beaucoup plus efficace en l'occurrence que quand on un mp3 ou un CD qui restitue l'intégralité ; là on va pouvoir enlever la partie qui va bien ; on va pouvoir ralentir éventuellement, ce qui permet de comprendre malgré tout et de rentrer dans l'œuvre sans pour autant d'un seul coup se retrouver face à un truc qui est infranchissable. Donc ça devient un outil logique dans la salle de cours : il y a le piano, les amplis de guitare, la batterie… et il y a l'ordinateur qui est là comme outil.
Statistiquement, on se rend compte que le fait d'avoir l'ordinateur dans la salle de cours et de pouvoir l'utiliser comme ça, comme outil d'accompagnement, ça titille une grande majorité des élèves, qui se disent : "ah ! Au fond, si au lieu de repartir à la maison avec le mp3, j'avais le fichier, je pourrais aussi ralentir, je pourrais aussi adapter… " Progressivement, ça sème quelques graines qui vont — éventuellement — amener les élèves à se poser des questions sur l'utilisation. Les premiers à franchir le pas, c'est les adultes, parce qu'ils se disent : "Ok, ouais, c'est évident… Je vois une utilisation pratique et utile de l'outil, je suis tout à fait capable de m'en sortir (parfois à tort)" ; c'est vrai que pour un gamin, c'est un petit moins évident, tout simplement parce qu'il n'a pas forcément un ordi personnel, et puis du coup, investir l'ordi familial pour ce genre de chose, ça ne lui paraît pas forcément non plus quelque chose d'extrêmement simple. Mais je pense que le point de départ, il est quand même là : c'est-à-dire que faire en sorte que ça fasse partie de l'environnement ; qu'à la limite, la prestation, voire le cours puisse être enregistré, et validé, contrôlé ; que ça soit enregistré en MIDI. La meilleure manière de faire comprendre à un élève qu'il est pas en mesure, c'est de l'enregistrer, avec ou sans métronome, et puis de lui faire entendre, et ensuite lui faire voir avec les outils d'édition d'un logiciel comme Cubase ou autre, pourquoi il est pas en mesure. Parce qu'effectivement, chaque élément correspondant aux notes qu'il aurait dû jouer sont pas aux endroits prévus ; donc forcément, il y a un truc qui va pas. Donc c'est un outil qui, dans ce sens-là, est utile.
Après, l'étape suivante, elle va concerner déjà un nombre d'élève un peu plus restreint, qui vont s'intéresser, justement, à la manière dont on va réaliser les travaux collectifs dans lesquels on les met en œuvre. C'est-à-dire que l'objectif, c'est "jouer en orchestre", ouais… mais si on joue en orchestre, on entend le document, on le voit sur l'ordinateur, et puis — tiens ! — on voit la partition qui correspond. Si on [la] voit, ça veut donc forcément bien dire que c'est l'outil qui l'a créée. Comment je peux faire, moi, pour éventuellement inventer ma musique et rentrer dans ce domaine-là ? Donc ça, c'est un atelier un peu à part. Sur Treil, où on le fait quand même depuis un bon moment, ça concerne… un élève sur dix maximum ; ici, on a construit un cours d'informatique musicale qui pour le moment réunit deux élèves. Je le maintiens, et j'insiste pour qu'il existe, parce que c'est clair que ça va forcément avancer et faire effet boule de neige, mais pour le moment, justement, ça suppose d'avoir les compétences, d'avoir l'envie d'écrire, d'avoir envie… Un peu comme un élève qui se serait inscrit dans une classe d'écriture classique dans un conservatoire, là on lui apporte l'outil qui lui permet de

le faire tranquillement, plus facilement, à la maison : corriger, modifier, valider tout de suite ce qu'un cours classique d'écriture ne permettrait pas de faire. Donc là, on rentre déjà dans un domaine de spécialisation. Maintenant, ça veut dire aussi qu'il faut que les enseignants soient aptes à le faire. Donc on revient à ce qu'on disait tout à l'heure : aussi avoir soi-même des aptitudes à l'écriture, et à l'écriture de tous genres musicaux, parce que l'ado de quatorze-quinze ans qui va avoir envie de mettre le nez là-dedans, on va pas lui faire écrire des fugues à quatre voix ou des quatuors à cordes… Faut donc aussi que l'enseignant soit capable d'écrire une partie de batterie, une partie de basse, d'écrire des parties de musiques actuelles. Là, il y a encore un obstacle supplémentaire. Donc si on arrive à franchir ces obstacles-là, tout porte à croire qu'il peut y avoir une récupération individuelle de l'informatique musicale, et que du coup, les jeunes qui auront été habitués à ça pourront, le cas échéant, devenir des professionnels qui l'intégreront. Ce qui est curieux, c'est que c'est pas nécessairement, pour l'heure, une question d'âge. C'est-à-dire qu'on a des jeunes enseignants qui sont complètement réfractaires, ou complètement obtus par rapport à l'utilisation de l'informatique musicale, et des vieux croutons qui rentrent tout à fait dans le jeu…

Moi : C'est ce que j'ai constaté aussi […] : à chaque fois qu'on me parle d'enseignants qui sont très actifs dans ce domaine, en général ce sont ceux qui ont déjà travaillé sur les magnétos avant…

Roger : Oui… ce qui veut dire que c'est une logique aussi, c'est une continuité. Ça ramène à un autre élément de discussion, qui sort un petit peu de notre cadre, mais qui est d'admettre une place à l'enseignement de ces outils-là dans le cadre de la formation initiale des enseignants ; c'est pas encore gagné pour le moment, même si on commence à en parler justement. Moi, j'ai souvenir… maintenant c'est un petit peu ancien, mais quand moi j'ai fait mes études de musicologie en Sorbonne, évidemment on parlait pas d'informatique, mais on est restés très en lien avec les enseignants, et quand l'informatique a commencé à se mettre en place à Paris 4, c'était essentiellement sur une approche de l'édition de partitions ; on en était aux balbutiements : c'étaient les premiers Mac SE/30, le monobloc-là avec l'écran de 9 pouces, c'était effectivement assez cher… et puis très très vite, ces ordinateurs ont été complètement dévoyés pour écrire les thèses et les rapports de maîtrise, donc ils ont complètement perdu leur finalité d'origine. Maintenant, je sais pas précisément où ça en est, mais j'ai pas l'impression que ça ait beaucoup beaucoup évolué.

[*Je mentionne le cas d'un enseignant rencontré récemment, qui suivait des cours d'informatique musicale dans le cadre de sa formation professionnelle à l'enseignement musical.*]
J'aurais tendance à dire que de toutes manières, tout est bon à prendre ; avec le recul qui peut être le mien, je considère que de toutes manières, les gens de mon âge, on a quand même été obligés de se démerder tous seuls — pour parler poliment. Quand sont arrivés les premiers Atari et qu'il a bien fallu commencer à pouvoir les utiliser, avec des

logiciels qui étaient buggés à 20/30/40 %, c'est-à-dire qui plantaient sans la moindre raison valable ; il a bien fallu qu'on se débrouille : moi, j'ai souvenir d'avoir passé des soirées entières au téléphone avec des copains à l'autre bout de la France, qui étaient dans la même situation [...]. Cette période, un petit peu "héroïque" et un petit peu expérimentale, elle n'est plus admissible aujourd'hui ; cela dit, les outils sont beaucoup plus performants aussi aujourd'hui, c'est-à-dire que... je savais que sur le DE "musiques actuelles", il y avait de l'informatique musicale, mais c'est vrai qu'à un moment donné, il est évident qu'enseignant les musiques actuelles, enseignant les musiques amplifiées, forcément partant du concept du guitariste qui avoir des pédales d'effets, qui va avoir des effets en rack, des effets logiciels en plugs... forcément, on remonte la filière vers l'utilisation de l'informatique musicale. Après, il y a aussi très souvent une question de moyens... Là, je le vois sur les formations qu'on gère avec le CNFPT ; on a des gens qui sont toujours passionnés, déjà parce qu'ils se sont inscrits à la formation, mais qui sont passionnés aussi par les opportunités qu'on essaie de leur présenter, et puis qui sont tout à fait assez grands pour penser tous seuls d'ailleurs. Sauf que... "Ah bah oui, mais d'ici à ce qu'on ait un ordinateur, ou des ordinateurs au conservatoires, c'est pas pour demain !" Donc en fait, si le directeur, la direction, l'équipe enseignante joue le jeu, ça peut aller assez vite. Après, ce qui est assez amusant, c'est qu'on est encore quand même aux balbutiements de l'histoire et que tout est à inventer.
Là, ça nous amène à parler de l'aspect — ce dont j'avais un petit peu parlé qu'on a fait la présentation pour l'Asso — qui concerne l'outil informatique pour des personnes en situation de handicap. Là, on a un outil qui nous permet de nous affranchir de toutes les contraintes : 1. du temps réel, que ne peut pas gérer forcément un handicapé ; 2. les contraintes qui sont liées au fait que l'approche ergonomique d'un instrument conventionnel et sa prise en main conventionnelle par une personne en situation de handicap physique ou moteur n'est pas forcément évidente. Alors OK, on peut travailler avec des ergo-thérapeutes qui vont adapter éventuellement la tenue du violon en fonction des possibilités de la personne, mais quoi qu'il en soit, on va toujours avoir un frein mécanique, parce que, qu'on le veuille ou non, on fera pas non plus faire un cent mètres de jeux olympiques, même si on a des exceptions maintenant, à quelqu'un qui est en situation de handicap.

Le programme NetSounds

Roger : On a été présenter le concept du projet NetSounds à un séminaire des responsables pédagogiques académiques ; il y avait un certain nombre d'inspecteurs : il y avait Maestracci qui était là... On leur a en gros présenté le projet NetSounds, qui est quand même un truc un peu bizarre aussi, ce projet NetSounds ; quelque part c'est un peu une coquille vide...

Moi : Oui, j'avais justement des questions là-dessus...

Roger : NetSounds est un projet européen, dont la mission était – j'emploie l'imparfait parce que le projet est terminé – de référencer l'intégralité... enfin les moyens utilisant les nouvelles technologies à l'intérieur de l'enseignement musical au niveau européen. Donc idée tout à fait géniale au bout du compte, qui était pour justement de créer une sorte de base de données et de référencement et du coup, de favoriser éventuellement les échanges après, entre structures susceptibles – pourquoi pas ? – à terme de définir une espèce de pédagogie commune, ou autre. Donc l'idée était tout à fait louable, sauf que ces projets sont des projets à trois ans, et qu'en trois ans, vous mettez en place la base de données, vous mettez en place, justement, les outils de communication, et puis après vous laissez le projet théoriquement vivre ; autrement dit vous le laissez mourir. Donc avec NetSounds, quand on a présenté [le projet] aux inspecteurs, l'idée était de leur dire : « Voilà, on vous présente un outil, justement, qui va vous servir de référence sur l'utilisation de l'informatique musicale, et des nouvelles technologies dans leur ensemble. Qui utilise ça dans son enseignement ? Comment est-ce qu'il l'utilise ? Éventuellement, en mettant à disposition des supports de cours... » Là, autre problème sérieux qui se pose, c'est qu'on rentre forcément dans un problème du copyright que la chef de projet italienne avait décidé de balayer d'un revers de main, en disant : « Le copyright n'est pas un problème pour nous au niveau européen ! » Je pense que si, mais... Donc ne peuvent exister sur cette base de donnée que des documents qui seront soit libres de droits, soit hors-la-loi, mais hors-la-loi de bonne foi, en quelque sorte !
Sur le projet, j'avoue que j'ai beaucoup aimé ce projet, parce qu'on a travaillé dessus effectivement trois ans avec des gens passionnants, qui étaient à la fois des gens du secteur de l'industrie de la distribution musicale...

Moi : C'est-à-dire ?

Roger : Moi, j'étais chargé de mission au niveau d'i-Stage par Steinberg France, qui était le partenaire français. Mais le partenaire italien était MidiWare, qui est aussi – enfin qui était, je crois qu'il ne l'est plus maintenant – le distributeur en Italie ; en tous les cas, distributeur de Moog, de différents produits de musiques actuelles...

Moi : En fait – excusez-moi – le projet était porté financièrement par Steinberg ?

Roger : Par l'association... l'Agence Loisirs et Culture européenne [l'Agence européenne pour l'éducation, l'audiovisuel et la culture].

Moi : D'accord. Et Steinberg ?

Roger : Steinberg était le partenaire français. [...] En Allemagne, c'était pas Steinberg, je ne sais plus quelle était sa structure. En tous les cas, c'étaient des gens qui étaient investis majoritairement dans la distribution de produits. Je dirais que la personne qui avait le plus le lien avec les structures pédagogiques, c'était moi, dans l'histoire. Et c'était passionnant, parce que justement, on a vraiment échangé, on a travaillé sur des concepts, sur des conceptions de ce qui nous semblait logique et intéressant dans des

échanges liés aux nouvelles technologies dans l'apprentissage musical, et on est tombés de très haut, parce qu'on s'est aperçus somme toute que c'étaient des pays… c'étaient les nouveaux arrivés en Europe qui étaient les plus pointus dans l'histoire. Tout bêtement parce qu'ils ne disposaient pas de structures établies comme peut l'être [notre] réseau des conservatoires, comme peut l'être… Et qu'au bout du compte, tant qu'à démarrer, autant démarrer avec des outils actuels !

Moi : Vous pensez à quel pays ?

Roger : Je pense, entre autres, à la Grèce, qui – curieusement – est pas mal là-dedans ; je pense aussi à la Roumanie, qui est exceptionnelle ; après, on avait regardé – alors maintenant, c'est resté un petit peu plus flou parce qu'on n'a pas creusé suffisamment – l'Estonie, où ils ont conçus un enseignement musical pas en copiant… ils ont pas copié les conservatoires français ; ils ont copié à la limite le modèle de *Bercklee College of Music*, ou d'établissements de ce type, c'est-à-dire où l'ensemble des enseignements… : pour faire un musicien, il faut qu'il sache jouer de la musique, mais faut qu'il sache utiliser un ordinateur, se mettre comme il faut devant un micro, savoir enregistrer… Donc un truc normal, quoi !

Donc ce projet, moi je regrette une chose, c'est que justement l'Union européenne n'en ait pas prévu de suivi ; parce qu'il va sans dire qu'une base de données que personne ne modère et que personne n'alimente, elle meurt de sa propre mort ! Ça a eu le mérite, effectivement, de faire un très bel annuaire… je veux dire, qui est extrêmement intéressant, de mettre en évidence, effectivement, des compétences et des performances, des savoir-faire tout à fait pointus dans certains endroits, mais ça n'a pas débouché sur – et malheureusement, ça ne débouchera pas sur – quelque chose de construit, parce que de toute manière, c'était pas l'objectif du projet.

Moi : C'était pas le premier projet de ce type, il me semble qu'il y avait eu des tentatives…

Roger : Alors il y avait eu un projet précédent qui s'appelait… je ne sais plus [*Maestro*] – moi, je n'étais pas sur le projet précédent – mais qui avait été effectivement un projet dont l'objectif était de mettre au point, justement, un outil d'informatique musical en ligne, susceptible de pouvoir créer de la musique. Bon… force est de constater qu'on est dans la même logique fonctionnelle que Musique Lab : un outil qui fonctionne bien, qui fonctionne en ligne, donc accessible sur n'importe quelle machine, mais qui n'est pas… qui n'a pas les performances que peut avoir un Logic ou un Cubase, un outil commercial.

Entretien : Christophe

Je présente ma thèse à Christophe, qui est maître de conférences, en précisant que j'ai été amené à présenter son logiciel d'analyse musicale au Congrès de l'Association des professeurs de formation musicale.

Christophe : C'est vrai que j'ai pas eu beaucoup de contacts avec les professeurs de formation musicale… j'en connaissais quelques-uns à qui j'avais proposé… mais c'est vrai que c'est un milieu que je ne connais pas très bien, en fait.

Moi : Ce qu'il m'intéresserait de savoir, c'est les conditions dans lesquelles vous avez eu l'idée, l'envie de développer ce genre d'outil, pourquoi est-ce que vous l'avez fait, comment est-ce que vous l'avez fait, avec quels objectifs pédagogiques aussi ? Comment est-ce que vous les avez distribués, pourquoi est-ce que vous êtes passé à une distribution gratuite…

Christophe : Alors, *eAnalyse*, ça commence à être un petit peu ancien maintenant : je ne me rappelle plus exactement la date… ça doit être sur mon site, je sais plus si c'est 2005 ou 2006 la première version. Alors en fait, c'est pas moi qui ai eu l'idée du tout. L'idée, c'était une commande du ministère de l'Éducation nationale, à l'époque, vis à vis de l'IRCAM. L'IRCAM avait une commande pour des logiciels qui s'appellent Musique Lab, dont vous avez peut-être entendu parler…

Moi : Oui.

Christophe : Donc il y avait les premières versions des Musique Lab : Musique Lab 1, qui étaient des logiciels MIDI en fait, qui était assez bien faits pour la pédagogie musicale, et donc, ils ont lancé une deuxième série, les Musique Lab 2, qui fonctionneraient cette fois-ci en audio, et dans ce pack de logiciels — je crois qu'il y avait trois logiciels, ou quatre, je me rappelle plus exactement — il y en avait un qui devait s'appeler Musique Lab Annotation, pour, à partir d'un fichier audio synchroniser avec une partition, et annoter la partition. Donc ils ont lancé ça, et c'était un financement Éducation nationale, et Microsoft aussi finançait ça, du coup, il n'y avait qu'une version Microsoft de prévue. Moi, à l'époque, j'étais prof de musique en collège en fait, encore, et je travaillais avec Apple, j'étais ADE, "Apple Distinguished Educator", donc j'étais repéré par Apple pour l'informatique musicale, ça faisait déjà un ou deux ans que je travaillais avec eux, donc je me suis dit : "L'IRCAM développe ça pour Windows, je vais développer une version pour Mac." Donc j'ai lancé le développement là-dessus, j'ai sorti le logiciel, et l'IRCAM, entretemps, le projet est tombé à l'eau. Donc ils n'ont jamais sorti la version Musique Lab Annotation. J'en ai vu à un moment donné une version, parce que l'IRCAM était très intéressé par *eAnalyse*, ils voulaient vraiment faire un rapprochement ; moi j'étais assez pour aussi mais finalement, ça s'est pas fait pour di-

verses raisons, et encore heureux, parce qu'eux n'ont jamais sorti aucune version, donc finalement…

Moi : Vous savez ce qui n'a pas marché, pourquoi est-ce qu'il y a eu ce changement…

Christophe : Je sais pas. Aucune idée, je peux pas vous dire. Pourtant, j'ai vu la version, oui, j'ai vu une version bien finalisée — bon, il y avait encore pas mal de bugs, mais elle était bien finalisée. J'avais rencontré le développeur de l'IRCAM, je sais qu'ils avaient eu beaucoup de problèmes, parce que Microsoft finançait… à l'époque, c'était pour des tablettes, les premières tablettes, Apple n'avait pas encore sorti son iPad ni rien, donc ils lançaient des projets comme ça de développement, et je sais que le développeur avait beaucoup de mal avec le SDK de développement de Microsoft qui était horriblement bugué, et très complexe… Je sais qu'il y avait eu ça qui avait pas mal ralenti le projet. Mais, ça il faudrait peut-être rencontrer, si vous vous intéressez un peu à ça… Alors je pense que les gens de l'IRCAM qui étaient là-dessus ont tous un peu disparu, parce qu'en fait, à l'IRCAM, il y a beaucoup de stagiaires qui développent et qui restent un an, deux ans, trois ans, et puis après qui s'en vont. Même la structure a changé, puisqu'à l'époque c'était Vincent Puig qui chapeautait un peu tout ça, et maintenant il est à Beaubourg […]. Donc à la base, c'était ça, et puis moi aussi, depuis très longtemps, j'avais envie d'un logiciel qui me permette de faire du diaporama mais pour les musiciens.

Parce que sur Windows, il y avait un autre logiciel qui était très utilisé en Éducation musicale, et qui se nommait… qui était assez ancien, qui datait de la fin des années 1990, qui était aussi une sorte de logiciel de diaporama avec des synchronisations… ça avait été aussi développé par un prof de musique… je me souviens plus du tout de ce logiciel [MuseScore ?]. Vous devriez le retrouver avec le… sur le site de l'Académie de Paris des profs de musique : je pense qu'ils ont encore des fichiers. […] C'était un logiciel Windows […] 95, c'était assez ancien. Donc il n'y avait pas d'outil pour Macintosh, moi j'étais uniquement sur Macintosh […] même si, avec mes élèves en collège, j'étais sur Windows — enfin j'avais quand même un Macintosh dans ma classe — donc j'avais vraiment envie d'un outil, et je me suis mis à développer cet outil, et puis voilà : l'outil est sorti. Après je suis passé prof en IUFM, maintenant je suis à l'ESPE, je suis ici [à l'UFR de musique et musicologie] en vacataire, donc ça a un peu changé. Après, j'ai réorienté un peu sur la musicologie plutôt, même s'il y a beaucoup d'enseignants qui s'en servent en fait, et vraiment, l'idée, c'était ça : c'était de faire un logiciel type Powerpoint, mais vraiment pour les musiciens, sur lequel tout peut être synchronisé, et d'une manière sûre ; parce que c'est vrai que sur Powerpoint, on peut synchroniser, mais c'est pas fait pour… et ça ne fonctionne pas très bien. Donc voilà un peu l'historique de *eAnalyse* ; il y a un autre logiciel qui est dédié un peu à ça, qui s'appelle *eAnalysis*, que vous avez peut-être vu…

Moi : Mmm.

Christophe : Ça, c'est un projet un peu à part, puisque c'est une commande d'une université anglaise, l'université de Leicester, avec laquelle je travaille maintenant depuis 2006 ou 2007 à peu près, donc depuis assez longtemps. Donc eux avaient envie d'une sorte de *eAnalyse* mais pour la musique électroacoustique — enfin pour les musiques non écrites en fait. C'est un peu le même principe, avec un sonagramme cette fois-ci au lieu d'avoir les partitions, même si dans la nouvelle version d'*eAnalyse*, j'ai aussi intégré le sonagramme, j'ai aussi intégré ce genre de choses ; mais c'est plus axé, *eAnalysis*, pour les musicologues, et plus pour la musique électroacoustique. [...]

Moi : Et alors vous me disiez que vous aviez été « Apple Distinguished Educator », je serais assez curieux... j'ai du mal à trouver des informations sur les processus de sélection, sur les missions de ces enseignants. J'en ai croisé un...

Christophe : Ça a beaucoup changé. Moi, j'y ai été pendant trois ans ou quatre ans, quelque chose comme ça ; j'ai arrêté il y a quatre-cinq ans ; ça a beaucoup changé depuis, c'est pour ça que j'ai arrêté en fait. À l'époque en fait, on était recruté simplement... c'était une sorte de cooptation en fait ; moi j'avais été... je ne me rappelle plus comment ça s'est passé... En fait, j'avais été repéré comme étant un peu un référent en informatique musicale et en éducation...

Moi : Parce que vous publiiez des choses... ?

Christophe : Oui, parce que j'avais commencé... Ah bah non, j'avais pas commencé à développer *eAnalyse*, c'était après... Non : j'avais fait pas mal de cours en ligne, j'avais fait des podcasts en ligne pour l'Éducation musicale. Je ne sais pas comment ça s'est passé exactement ; et donc ils m'ont contacté pour que je vienne animer un cours, une série de cours, à l'époque ça se passait en Bretagne Sud, et pendant deux ou trois jours, on était au Centre Nicolas Hulot, c'est un centre absolument magnifique en pleine campagne, [...]. 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. Avec eux, ce qu'on faisait, c'est qu'on animait des cours ; ils nous envoyaient à Bordeaux, Biarritz... Bon, il n'y en avait pas énormément à faire, c'était globalement cinq ou six jours par an, c'est tout, et en échange, on avait des réductions.

Moi : Oui, c'était pas rémunéré, mais vous aviez...

Christophe : Voilà, on n'était pas rémunéré ; ils auraient très bien pu nous rémunérer en vacataire ou des choses comme ça, mais ils voulaient pas. En échange, on avait des réductions sur les matériels Apple ; on avait tous les logiciels, parce qu'il y avait beaucoup de boîtes, styles Adobe et compagnie, qui donnent des licences pour les enseignants, et qui en donnent vraiment. Donc on avait tous ces logiciels. C'était assez intéressant. Après, à un moment donné, ils ont dit : "Stop, on arrête ! On donne plus rien : vous faites ça bénévolement." [*Rires*]

Donc voilà, moi j'ai répondu à un commercial, je lui ai dit : "Écoute, je peux pas faire ça bénévolement : si toi, je te demande de venir pendant cinq jours de tes RTT travailler, moi, je pense que t'accepteras pas !" Donc je lui ai dit : "Faut qu'il y ait un échange, quoi." Donc c'est pour ça que j'ai arrêté. Et je crois que maintenant, les cours ont plus ou moins arrêté ; parce qu'il y avait des grandes sessions de formation annuelles, et ils ont arrêté.

Moi : Ça s'appelait ITICA, c'est ça ?

Christophe : C'est ça. Donc il y en a eu… Oui, j'étais au début, le premier ITICA, j'y étais, et y en a eu pendant trois ans, quatre ans […]. Je crois qu'il n'y a eu plus d'ITICA maintenant.

Moi : Non, ils ont changé de nom. Par contre, je crois qu'il y a encore des ADE…

Christophe : Oui, il y a encore, parce que j'ai des amis qui le sont encore, mais ça a beaucoup changé : ils se voient plus comme avant. Avant, c'était vraiment bien, c'était vraiment… on se voyait plusieurs fois par an, on avait des rencontres, on partageait beaucoup… C'était vraiment très intéressant.

Moi : Et est-ce que vous aviez participé à la rédaction de ce petit guide, qu'on trouve encore sur le web : *Guide Apple pour l'éducation musicale* ?

Christophe : Oui, ça, c'était… comment il s'appelait, celui qui avait fait ça… J'avais travaillé un petit peu dessus, il nous avait interviewé, c'est… qui à l'époque, travaillait en freelance pour Apple, qui est un ancien prof d'histoire, et qui maintenant travaille chez Smart, vous savez, les tableaux interactifs ; il est commercial chez Smart maintenant… je ne me souviens plus son nom […].

Moi : Pour en revenir au logiciel, *eAnalyse*, c'était donc au départ un projet qui venait compenser le défaut de Musique Lab Annotation.

Christophe : Voilà.

Moi : Et à ce moment-là, est-ce que vous aviez d'autres… à ce moment, il y avait ce logiciel pour Microsoft, et les « guides d'écoute » de la Cité de la musique n'existaient pas encore, je pense ?

Christophe : Je ne sais pas… C'est Olivier Kœchlin qui a développé le logiciel Metascore sur lequel ils travaillent. Je crois que c'est arrivé presque en même temps, ou après… J'ai pas trop souvenir… Non, il n'y avait pas vraiment de modèle en fait, avant. C'est vrai que moi, quand je me suis mis à travailler là-dessus, j'avais juste entendu parler de l'idée de Musique Lab Annotation, mais je ne savais pas à quoi çà ressemblait, ni rien ; donc j'étais parti sur ma lancée, et c'est vrai… C'est après, au bout d'un an, on s'est rencontrés, ils m'ont montré ce qu'ils avaient fait, tout ça, et c'est vrai qu'ils avaient trouvé des solutions assez intelligentes, moi aussi de mon côté ; c'était un peu

complémentaire en fait. Moi, j'étais parti vraiment de mon expérience de prof de musique : qu'est-ce qui peut être utile pour le prof de musique qui travaille sur Mac, et il y en a beaucoup qui travaillent sur Mac chez eux, même si en classe ils sont sur Windows, il y en a bien, quasiment 40% qui sont sur Mac chez eux. Historiquement, la musique, les musiciens sont beaucoup plus sur Mac, même si bon, maintenant, ça fonctionne peut-être pas aussi bien sur PC quand même, faut pas exagérer, mais ça fonctionne quand même très bien sur PC, donc…

Moi : Donc votre public prioritaire, c'étaient plutôt les enseignants du secondaire…

Christophe : Plutôt, oui. À l'époque, j'étais prof du secondaire. Alors j'avais rencontré une prof de formation musicale à La Rochelle — j'avais une amie qui était prof d'électroacoustique à La Rochelle — je l'avais rencontrée, je lui avais montré le logiciel et tout ça, elle avait trouvé ça très intéressant… mais elle m'avait dit : "en formation musicale — à l'époque, hein, c'était peut-être en 2008 — on n'utilise pas beaucoup l'ordinateur, c'est très rare, ça reste quand même un enseignement très classique… Je ne sais pas si ça a changé ?

Moi : Pas trop…

Christophe : Pas trop [*Rires*]… D'accord, OK.

Moi : Non, bah il y a des raisons très matérielles à ça : les conservatoires sont rarement équipés de locaux qui permettent ça… ne serait-ce qu'en termes de réseaux, d'installations électriques…

Christophe : C'est vrai qu'il y a beaucoup de problèmes de ce côté !

Moi : Bon, je n'ai pas fait le tour de tous les conservatoires d'Île-de-France, loin de là, mais j'ai fait quand même quelques entretiens avec des directeurs de conservatoires… et on est encore souvent dans des maisons bourgeoises fin XIXe, avec des installations électriques un peu limite, parfois…

Christophe : D'accord. Je sais qu'au niveau réseaux — j'ai pas mal d'amis qui sont profs en conservatoire, en classes d'électroacoustique, de composition, de choses comme ça —, ils ont des ordinateurs et c'est vraiment très compliqué de pouvoir… ne serait-ce qu'avoir une connexion internet pour mettre à jour les logiciels, c'est l'enfer ! J'imagine en formation musicale…

Moi : Et quand vous avez eu la première version opérationnelle d'*eAnalyse*, est-ce que vous avez eu des échanges avec l'Éducation nationale pour le labelliser… ?

Christophe : Pas du tout, absolument pas.

Moi : Parce qu'à un moment — ça existe toujours d'ailleurs — il y avait ce label "RIP"…

Christophe : Oui…

Moi : Cubase a été labellisé…

Christophe : Oui, y a pas mal de logiciels…

Moi : Bon Musique Lab, évidemment, puisque de toute façon, c'était une co-édition. Normalement, il y a toujours une commission qui se réunit pour attribuer ce label.

Christophe : Je crois, oui oui… Moi, ça m'intéressait pas du tout, parce que moi, j'étais pas… En fait, ce label est très intéressant pour les professionnels qui vendent les logiciels, parce que ça leur permet de vendre. Même si moi, à un moment donné, je l'ai vendu, parce que j'étais pas encore chercheur : pour moi, c'était vraiment du travail bénévole, donc je me suis dit à un moment donné que ce serait bien de le vendre… Je crois qu'*eAnalyse*, je l'ai vendu pas très longtemps, je l'ai vendu… Si si, ça a duré bien un an, un an et demi, et après, j'ai été maître de conférences, j'ai eu un poste, et après je l'ai inclus dans mon travail de recherche. Maintenant, c'est directement inclus dans mon travail de recherche, donc je peux pas le vendre. Je vais pas vendre quelque chose pour lequel je suis payé par l'enseignement supérieur ! C'est pour ça que j'ai arrêté de le vendre, en fait. Mais le label RIP, c'est intéressant pour les gens comme ça, qui veulent vendre le logiciel, parce qu'en effet, ça leur ouvre pas mal de portes. Moi, vraiment… c'est vrai qu'à la base, je développe beaucoup les logiciels pour moi, pour mon usage personnel ; après, j'essaie de les finaliser pour qu'ils soient utilisables par d'autres, et autant le distribuer, autant le faire utiliser par d'autres, mais en fait, finalement, j'ai jamais eu vraiment besoin de faire de la pub : ça tourne à peu près à… entre 200 et 300 téléchargements par mois de *eAnalyse*, et *eAnalysis*, on est rendu à quasiment une centaine de téléchargements par mois, ce qui est quand même énorme, parce que c'est des logiciels très spécialisés. Ça, pour *eAnalyse*, ça fait 200 téléchargements par mois depuis cinq ans, c'est énorme… Alors *eAnalysis*, c'est relativement récent, puisque la version finale est sortie en septembre dernier, c'était la fin du projet…

Moi : Et là, vous avez des statistiques : vous savez si c'est plutôt, comme c'est une commande anglaise, est-ce que c'est plutôt en Angleterre ?

Christophe : Alors il y a très peu de téléchargements en France ; *eAnalysis*, c'est très téléchargé à l'étranger ; en Angleterre un peu, mais pas tant que ça : le gros du téléchargement, c'est les Américains, le Canada si je me souviens bien… Et après, c'est par vagues. Donc là, je vois très bien : c'est des gens que je connais qui vont faire un cours ou une formation, et qui vont en parler ; là, il y a eu… en Suède par exemple, j'ai rencontré un musicologue qui m'a dit : "Tiens, j'ai parlé de ton logiciel !" Je lui ai dit : "Oui, j'ai vu, parce qu'à un moment donné, il y a eu vingt téléchargements venant de Stockholm, donc j'ai compris qu'il y avait une formation, il y avait quelque chose là-dessus". Après, c'est par bloc, comme ça. Mais je crois que — ça fait longtemps que j'ai pas regardé — mais *eAnalyse*, il y a plus d'un an maintenant qu'il y a plus de téléchargements étrangers que Français. Avant, c'était essentiellement en France, mais

comme il est bilingue en fait, même si le manuel, je crois que le manuel est encore en français, mais l'interface est bilingue. [...]

Après, mon logiciel est que sur Mac aussi, donc c'est vrai que l'inspecteur général, Vincent Mæstracci, est très Windows — même si à l'origine, il était très Mac — moi, je l'ai connu quand j'étais stagiaire à Paris, comme prof, il était prof à Dorgelès, à Barbès, et je l'ai vu plusieurs fois, j'ai été le voir dans sa classe, il avait que des Mac, des SE30, des vieux Mac. Et c'est vrai que quand il est passé inspecteur général, il a complètement changé et a basculé à Windows, et je sais qu'il a fait pas mal de ménage, il ne voulait vraiment plus entendre parler de Macintosh. C'est peut-être lié à ça, je ne sais pas, peut-être [5]. Mais bon, c'est pas...

Moi : Et vous avez développé d'autres outils ?

Christophe : Après, j'ai développé des petits logiciels : j'avais développé un petit synthétiseur, mais pour c'est pour de la production musicale ; j'ai développé des petites applications aussi pour iPhone, qui sont extraites d'ailleurs de *eAnalyse*, qui permettent de... c'est des petites applications musicologiques pour retrouver des modes, des gammes, utiliser la set theory, des choses comme ça, pour l'analyse. Mais ça, c'est plus accessoire. Ça prend du temps, de développer, alors j'essaie de me... Même maintenant, je me retrouve avec deux logiciels sur les bras, parce que l'université anglaise voulait vraiment que je développe un logiciel à part, donc je leur ai fait ça ; maintenant, le problème, c'est que j'ai deux gros logiciels à maintenir, et pour la prochaine version, les deux vont être réunis, c'est clair. C'est trop lourd : je suis pas un développeur professionnel, je fais ça pour moi, pour développer mes outils pour l'analyse musicale, et même maintenant, *eAnalyse*, en fait je m'en sers plus pour mes recherches, puisque je travaille uniquement avec le nouveau, *eAnalysis*, que j'ai vraiment développé en fonction de mes besoins, qui correspondaient bien aux besoins des musicologues en électroacoustique. C'est vrai que je me retrouve devant un problème ; il va falloir simplifier tout ça, parce que ça fait trop.

Moi : Et vous n'avez jamais été approché par un éditeur de logiciels... ?

Christophe : Non non. C'est peut-être parce que c'est un peu trop spécifique... le marché est quand même très réduit, pour ce genre de logiciels... Ce que je comprends pas, c'est pourquoi l'IRCAM n'a pas été jusqu'au bout de [son] projet, parce qu'ils avaient quelque chose en or sous la main. [...]

Moi : J'y étais en fin de semaine dernière [...], et même Musique Lab apparemment, c'est tombé complètement [...].

Christophe : En fait, le problème... Enfin la première version était essentielle, mais c'était en MIDI uniquement, et c'était très très utilisé dans les établissements, dans les

5. En réalité, l'attribution du label RIP s'effectue après dépôt d'un dossier candidature, ce que semble ignorer Christophe. Rien d'étonnant donc au fait que son logiciel n'ait pas été labellisé.

collèges ! Je ne sais pas s'ils ont mesuré vraiment l'impact que ça a eu, mais c'était énorme. La deuxième version qu'on attendait, enfin beaucoup de gens l'attendaient, n'a jamais… c'est resté à l'état de maquette, de bêta uniquement, alors qu'il y avait un potentiel énorme. Il y avait Musique Lab Maquette, mais ça, ça a été plus développé pour les conservatoires. Ils se sont un peu trompé de public, je pense. Ils ont beaucoup communiqué sur l'Éducation nationale, alors que c'était vraiment pas adapté à l'Éducation nationale. C'était plus adapté en effet à la formation musicale, ou à l'écriture musicale ; mais en conservatoire, ça reste quand même très traditionnel, même les cours d'harmonie, les cours de contrepoint : on n'utilise pas l'ordinateur, alors que Musique Lab Maquette, c'est un outil très bien pour faire des cours de contrepoint par exemple. Je pense qu'ils ont mal évalué… Ça, et puis Musique Lab Annotation, c'est dommage qu'ils aient pas été jusqu'au bout, parce que ça aurait… franchement, ils avaient de l'or sous les mains. Franchement, c'est idiot ! Mais bon… Moi, vu le nombre de téléchargements, pour eux, ça aurait été énorme, avec la communication qu'ils ont.

Moi : Je crois que le développement de logiciels pédagogiques, maintenant…

Christophe : Oui, je crois qu'ils ont arrêté plus ou moins… ça reviendra peut-être dans quelques années.

Entretien : Bernard

novembre 2011

Orphée est un magasin d'instruments de musique et de matériel professionnel d'enregistrement et de sonorisation ; au moment où je l'ai découvert, il entretenait des relations suivies avec plusieurs établissements d'enseignement spécialisé de la musique, et comportait même un « département » dédié. En novembre 2011, lorsque j'effectue un entretien avec son responsable, cette activité a été abandonnée, dans un contexte de restrictions budgétaires, tant au sein du magasin que du côté de ses clients institutionnels. Averti de cette situation, je décide néanmoins de conduire l'entretien prévu, afin de mieux appréhender la relation tripartite entre établissements, éditeurs et intermédiaires, fût-elle caduque.
L'entretien à lieu dans un « studio », une loge destinée à l'essai des instruments exposés en magasin.
Je présente rapidement ma thèse et rappelle la journée de rencontre organisée conjointement par Orphée et Apple France. À ma demande, Bernard déroule les grandes lignes de son parcours dans le monde de la production musicale, jusqu'à son recrutement chez Orphée, après une série d'épreuves destinées à vérifier ses compétences artistiques et sa connaissance du marché des claviers.

Du « balloche » au matériel haut-de-gamme : une stratégie commerciale

Bernard : … ça fait réellement 5 ans que je suis chez Orphée, c'était un magasin qui faisait à peu près 750 m2, aujourd'hui, on a presque doublé la surface… Orphée a commencé avec un magasin, puis après, s'est orienté vers l'internet, sachant que 70 % du chiffre d'affaire se fait avec internet, donc le reste en magasin. Donc on est réellement [au magasin] la vitrine de chez Orphée. À savoir qu'on a un pôle beaucoup plus rock'n roll et l'autre, beaucoup plus classique… et jazz. Le magasin, il reste beaucoup plus classique… et jazz, parce que la proximité… géographique [Bernard tourne la main vers le bâtiment du [conservatoire] qui se trouve de l'autre côté de la rue] avec le [conservatoire] veut que justement on essaye d'accentuer ce côté-là. Notre chiffre d'affaire le plus conséquent reste les musiques actuelles. […]

Moi : Orphée, ça existe depuis 99, c'est ça ?

Bernard : Voilà, depuis 1999.

Moi : D'emblée, l'idée, c'était de faire du commerce, ou plutôt d'associer les deux… ?

Bernard : Je n'en sais trop rien, réellement ; je pense que le PDG est quelqu'un d'assez instinctif. Quand il pense quelque chose, il le fait sur le moment ; je pense pas que c'est

quelque chose qui était… en lui depuis un petit moment et qu'il fallait qu'il mette en place. À mon avis, il est passé à l'action quand il a vu qu'il y avait une opportunité ; en sachant qu'on a un concurrent qui s'appelle Thomann [j'acquiesce] et qui fait ce genre de choses depuis un peu plus de vingt ans, donc ça, à mon avis, ça lui a un petit peu… titillé l'esprit… une bonne trame… Donc voilà, il s'est avéré qu'on a été les premiers à faire ça avec internet en tout cas, en France, et ça a de suite pris. C'est un PDG qui est très jeune, donc l'outil informatique lui fait pas du tout peur… c'est vraiment… au contraire, un accessoire qui permet de bien bien évoluer ; donc ça, il a bien compris, il a bien mis en œuvre. Donc depuis 99, on était spécialisé uniquement ici sur les instruments à vents […], et c'était une association américaine et française, et puis les parts américaines ont été rachetées… par le PDG français. Donc c'est complètement français, on n'a pas changé de nom, parce que les gens se sont habitué à ça, mais voilà, c'était au départ un magasin uniquement dédié aux instruments à vents, et puis après on s'est élargi, on a été vers les instruments à percussion classiques, après, de plus en plus rock'n roll, ethnique, on s'est orienté après vers les guitares… basses ; finalement, piano, récemment home studio, sono, et très très récemment, DJ-lumières. Lumières : on a intégré ceci depuis 3-4 mois. Quand je dis home studio, c'est l'intégration aussi de l'informatique dont Apple.

Moi : L'activité « home studio », elle date de deux ans, trois ans ?

Bernard : En fait, quand je suis arrivé ici il y a cinq ans, ça commençait à peine. Ça devait commencer depuis quelques mois, depuis six-sept mois. Et après, je l'ai poussée — pas tout seul, hein, avec des chefs-produits, qui ont justement proposé, fait des recherches avec des fournisseurs, et puis on a élaboré. J'ai un petit peu contribué, à mon échelle en tout cas, sur la viabilité de certains articles, de certains produits. Voilà, ça s'est fait au fur et à mesure.

Moi : Cette intégration des éléments « lumière », ça veut dire que vous vous orientez vraiment sur un public très professionnel, de salles… , ou…

Bernard : Pour l'instant… on y va toujours à tâtons au début, on y va toujours avec des produits — je parle de produits parce que c'est comme ça qu'on s'exprime, pour aller beaucoup plus vite… [j'acquiesce] voilà, dans une démarche commerciale, ce sont des produits — on y va toujours avec du bas de gamme, pour voir si ça prend… on est quand même assez prudent, et puis après on développe au fur et à mesure, on donne de l'importance et de la valeur aux produits. Par exemple, le home studio, au départ, on ne faisait pas du tout Neumann, on ne faisait que des marques qui étaient, on va dire, les plus demandées, telles que Shure, [inaudible], enfin des micros qui étaient les plus vendus, et puis au fur et à mesure, on brodait, on essayait justement d'élargir le spectre et d'avoir des choses un peu plus pointues. On fait pareil avec les lumières, là à présent on fait pas des trucs terribles, mais on commence à avoir quelques lumières qui com-

mencent vraiment à ressembler à quelque chose ; ça ressemble plus à du « balloche », ce qu'on fait en lumière, j'espère qu'on va vers un truc plus sérieux…

Moi : Du « balloche » ?

Bernard : Oui, c'est des lumières un peu criardes… vous voyez, c'est pas vraiment des lumières qui peuvent être mises dans des salles un peu plus poussées… C'est du pyrotechnique qui reste très très bas de gamme. Moi ça me va parce que j'ai tout à apprendre sur les lumières […].

À propos de la marque maison créée par le magasin — et d'une seconde marque d'entrées de gamme, plus récente —, Bernard explique qu'elles ont permis à Orphée de passer le cap de la crise sans trop de dommage : possibilité d'accorder des réductions tarifaires substantielles, possibilité de commander des produits finement ajustés à la demande au fabricant, élargir l'offre.

Par exemple, tous les pianos en toucher lourd se font en 88 notes, et quelques modèles en 73 notes pour produire un instrument qui s'appelle le « road's ». Il y a beaucoup de gens qui nous demandent s'il y a pas des pianos à toucher lourd mais en 49 touches, pour que ce soit transportable, et juste d'avoir la sensation de toucher lourd. Ça n'existe pas. Un vrai pianiste n'aimerait pas ça, mais la majorité des gens s'en foutent… de ce que peut penser un vrai pianiste ; ce qu'ils veulent, c'est avoir quelque chose qui soit transportable, mais avoir juste la sensation piano. On s'penche là-dessus, parce que personne le fait. Donc effectivement, on essaie de proposer ce qui ne se fait pas, on prend des risques. On a, si on peut dire, une psychologie « à l'américaine ». C'est pas péjoratif, hein, c'est… on pense quelque chose, les gens nous demandent quelque chose, y a de la demande…

Moi : Et ces [deux marques], c'est une part importante de votre chiffre d'affaire ?

Bernard : Oui. 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 globale oui — par contre… on perd, à la vente. […]

Les produits commercialisées sous les deux marques sont fabriqués en Chine pour le bas de gamme et en Europe (Angleterre, Allemagne, Espagne) et aux USA pour le haut de gamme.

On prend ce qu'il y a de meilleur et on met une sorte de poinçon dessus [au nom de la marque], mais on ne construit pas. Après on affine, c'est à dire qu'ils nous proposent des articles, on dit non bah voilà, ça on le voit comme ça, est-ce que vous pouvez rectifier ça […] ils le rectifient, ils nous renvoient un échantillon, on valide ou on valide pas, et puis après on le met en vente. Mais on le construit pas de toutes pièces, on n'a pas d'architecte de derrière…

Moi : [. . .] Qu'est-ce que ça implique pour vous d'être « Apple Solution Expert » ? [. . .]

Bernard : Euh. . . Depuis quelques mois, on ne travaille plus avec Apple.

Moi : D'accord. . . mais vous avez toujours le logo. . .

Bernard : On a toujours le logo, parce que c'est dans le contrat, mais. . . c'est une information que j'ai eue il y a peu de temps. C'est peut-être pas irréversible, c'est juste que Apple, ils ont une manière de voir le commerce qui est un petit peu différente du nôtre. Et. . . ils sont très exigeants, ça tout le monde le sait, mais après, des fois, ça ne suit pas. . . notre politique commerciale ; des fois il y a des incompréhensions. . . Mais j'en sais pas plus, c'est tout ce que je sais sur Apple. . . on m'a juste donné l'information. . . mais voilà, c'est un peu corsé, quoi.

Un argumentaire à destination des conservatoires

Moi : Et à l'époque où vous étiez sous. . . je ne sais pas si c'est une licence. . .

Bernard : Oui, oui. . .

Moi : est-ce que vous receviez des formations, des directives ; est-ce que vous jouiez un rôle d'intermédiaire entre Apple et les clients, en terme de conseils. . .

Bernard : Avec les écoles, oui ; avec les conservatoires, on développait des systèmes qui s'appellent « classrooms » ; on essayait justement de mettre ce genre de choses en avant, parce que dans certains pays, ça marche très très bien, et je trouvais que c'était assez pertinent justement que l'État investisse dans ce genre de choses et donne accès à l'informatique à tous les élèves. . . Pourquoi, parce qu'aujourd'hui on va vers cette technologie-là. Les gens ont aussi au moins un ou deux ordinateurs chez eux, et le fait justement que le prof puisse voir avec l'autorisation de l'élève ce qu'il peut faire et donc le corriger en temps réel, je trouve que c'est pas mal, et puis après le diffuser directement sur un vidéoproj' et le montrer à tout le monde, permet pas de mal de flexibilité, l'outil informatique permet de bien comprendre. . . Déjà [Bernard cherche le mot juste] l'outil informatique peut déjà guider de lui-même un élève ; si le prof en plus intervient et rend la chose plus explicite, d'après moi, la compréhension est davantage plus ancrée dans la mémoire de l'élève. Le fait de faire des ratures sur un papier, le fait de faire des fautes, recopier ce genre de choses. . . mis bout à bout, sur le temps, bah y a des erreurs qui sont. . . on revient pas sur certaines erreurs, et du coup on les corrige certainement pas. Voilà pour moi, l'outil informatique, c'est beaucoup d'autonomie, très peu d'énergie aujourd'hui de dépensée parce que Apple est énormément dans le développement durable, soit du matériel, le recyclage, mais aussi des batteries, qui prennent très peu d'énergie mais restituent énormément d'heures d'autonomie ; c'est un outil fiable, très interactif, très léger ; si un élève doit se promener avec un Mac, au lien de prendre 15 bouquins, il peut prendre plein d'applications, qui peuvent faire office de. . . Voilà donc

il y avait tout ce genre de choses qui me permettait de pouvoir argumenter l'introduction de Apple dans les écoles.

Moi : Donc de votre point de vue, le marché Apple, c'étaient surtout les classes mobiles… plus que les logiciels ?

Bernard : J'ai pris parti là-dessus… oui, il y a forcément toujours des applications, mais les applications, il y en avait tellement… moi, je m'intéressais surtout à l'outil informatique. Les applications, selon la discipline que vous voulez étudier dans les conservatoires, dans les écoles de manière générale, vous pouvez effectivement choisir l'application qui va bien, mais là… je suis moins formé… il y a tellement d'applications que je ne peux pas intervenir réellement sur ça. Ce qu'il faut, c'est juste dire : voilà, cet outil-là [le Mac] vous permet d'utiliser les applications que vous aimez, que vous pouvez utiliser à la maison, et l'avoir aussi bien à l'école, dans l'éducation, que d'une manière domestique. Voilà, les applications, on les mettait un petit peu sur la touche parce que trop complexes, trop d'applications […]. Donc uniquement le côté pratique de l'outil informatique DEVAIT m'intéresser, d'après Apple, et à juste titre. Et c'est ce qui m'intéresse, réellement.

Moi : Et de ce point de vue là, il y avait une forte demande des conservatoires ?

Bernard : Non pas du tout ; en fait, ils étaient pas du tout au courant… de l'existence des classes mobiles. Mon travail à moi, c'était comme pour chez Orphée, puisque je m'occupais des écoles et orchestres, je m'en suis occupé pendant un an, 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, mis à part mon travail de tous les jours, c'est à dire de faire des devis, gérer des bons de commande, gérer des appels d'offre… c'était de l'administratif pur, et ça faisait marcher la boîte, mais à côté de ça, c'était aussi anticiper pour demain. Ne pas être à la ramasse, ne pas uniquement me préoccuper du chiffre d'affaire mais aussi de me mettre au courant de toute l'évolution, et… sensibiliser ; c'est à dire mon travail d'aller voir les conservatoire, c'est de leur proposer des solutions, plutôt que de venir vers nous, rentrer, prendre des heures sur leurs heures de travail ou leur temps libre pour venir dans les magasins, faire la queue et ne pas avoir forcément quelqu'un spécialisé, avoir on va dire quelqu'un de très polyvalent qui puisse leur amener directement… parce que eux-mêmes étaient assez demandeurs, en disant : qu'est-ce que vous avez aujourd'hui, de nouveau, qui pourrait justement et nous faire gagner de l'argent, nous permettre d'acheter plusieurs stations de travail et d'autres instruments de musique mais en même temps qui soit très polyvalent… La classe mobile était très bien, parce qu'elle permettait de passer d'une classe à l'autre […]. Ils voulaient être à la pointe, un conservatoire, selon la ville, voulait exister, voulait briller de par ce que pouvaient proposer directement ces classes-là. Ça dépend des conservatoires, y en a d'autres qui sont très conservateurs dans leur manière de… véhiculer leur éducation, mais d'autres… ont fait un virage à 360°… [réfléchissant à ce

qu'il vient de dire :] Je dis n'importe quoi ! Ils voulaient carrément aller dans un autre domaine ; par exemple à Villepinte… ils se sont adaptés en fait à leur population, qui est une population de jeunes qui aiment bien écouter du rap, écouter du Rn'B, écouter des musiques actuelles, ils savent très bien que des classes purement piano classique, jazz… ils ont quand même ce genre de choses parce qu'ils doivent l'avoir, mais à côté de ça, ils ont développé pas mal de classes de MAO, pas mal de classes de musiques amplifiées, et je trouve ça très bien ; donc en fait ils se mettent à jour, et ils proposent… ils essayent justement de sortir les jeunes de la rue pour les éduquer dans ce qu'ils aiment, et au fur et à mesure, les amener dans une éducation beaucoup plus généraliste, c'est vraiment la sensibilisation, quoi… Donc j'ai énormément travaillé avec Villepinte, parce que… c'était assez étonnant, leur manière de vouloir se projeter dans le futur. Y a pas qu'eux, y a Montreuil aussi qui fait beaucoup… d'efforts pour ramener énormément de technologies ; ils ramènent carrément du matériel qui est lié au DJ-ing, des appareils tels que le « launchpad », qui est un appareil utilisé avec des ordinateurs, qui permet de faire des boucles […]… Leur travail, c'est vraiment d'apporter cet outil-là, parce que la vie aujourd'hui, la scène d'aujourd'hui utilise ce genre de matériel, qui peut être en fait très bien mélangé à de la musique classique […].

À propos des classes mobiles, les commandes se sont avérées assez compliquées parce qu'à l'époque — en 2010-2011 encore — Apple ne fabriquait pas le chariot mais fournissait uniquement les ordinateurs et les tablettes ; il fallait donc faire appel à un fournisseur supplémentaire.
Moi : [Les classes mobiles], ça prenait bien finalement dans les conservatoires ?

Bernard : Il y avait surtout un intérêt de la part des profs, parce que les profs, il fallait surtout enlever toute inquiétude, parce qu'ils avaient peur que l'outil informatique prenne leur place ; ce qui est logique, de par le fonctionnement humain… Ce que j'essaie de leur faire comprendre, aux professeurs, parce que j'avais forcément des formations par Apple, ce qui était très très logique aussi, c'était de leur dire que c'était juste un [inaudible]. L'apport du prof, c'était juste vulgariser l'outil informatique auprès des élèves, parce que de toute manière les élèves aujourd'hui sont capables d'être plus à la pointe que les profs, qui ont peur de l'informatique, ils sont à même de pouvoir contester l'éducation d'un prof parce qu'ils vont regarder sur Youtube, parce qu'ils vont regarder sur « U Tunes » [iTunes U] ; ils sont capables d'accéder à des informations qui sont beaucoup plus poussées que certains profs, donc, mon argument, c'était de dire : attention, vous avez des outils informatiques qui donnent des éléments, même pour vous, vous pouvez effectivement vous renseigner là-dessus, mais les élèves iront de toute manière là-dessus. Donc ce qu'il faut, c'est justement conforter… valider les acquis, parce que les élèves, quand ils arrivent : OK, j'ai vu telle ou telle vidéo ou telle ou telle information, qu'est-ce que vous en pensez ? Donnez un avis qui vous paraît, vous, [plausible], et… dire si c'est pertinent ou pas… guider l'élève vers son fonctionnement, vers sa pensée ; c'est plutôt ça pour moi l'éducation de demain… corriger en fait l'élève […]

s'il voit une information qui est fausse sur Youtube, lui prouver qu'effectivement c'est faux ce que tu as regardé [...] Je vois les choses plutôt de cette manière-là, ... une pédagogie, on va dire, plutôt logique. [...]. D'après moi, la société va de plus en plus vers ce genre de phénomène, c'est-à-dire que le prof ne va pas tout faire de A à Z, il va juste donner les outils qui permettent de traduire l'information que l'on a autour de nous, et après, il va justement essayer de corriger le vrai du faux dans les outils informatiques, parce qu'internet, peut regorger de plein de choses bonnes, mais aussi... Mais les profs effectivement, ça leur fait peur... ça leur donne du travail supplémentaire, mais en même temps, ça leur enlève beaucoup de travail, parce que l'élève est capable de pouvoir s'informer tout seul [...] C'est juste en fait l'éducation qu'il faut revoir...

Les rencontres avec les enseignants, en conservatoire ou au-dehors se sont faites de façon informelle. Beaucoup sont assez réticents à s'entretenir avec un commercial. Bernard nuance cette identité et revendique un rôle d'informateur, de personne-ressource :
Bernard : 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. [...] Mon travail était vraiment d'essayer de sensibiliser dans tous les cas de figure ; c'est à dire quelqu'un qui était complètement réticent, juste lui donner l'information, lui donner ma carte en disant : voilà, ça existe, ça arrivera de toute manière, peut-être pas aujourd'hui, peut-être pas demain, mais après-demain certainement [...].

Les relations individuelles avec les équipes des conservatoires s'établissaient le plus souvent avec les régisseurs, même si les directeurs et les enseignants entrent également en relation avec le magasin :
Bernard : Beaucoup de directeurs en connaissaient moins que les régisseurs sur tout l'aspect technique, le matériel, quoique je connais beaucoup de directeurs qui viennent ici au magasin pour acheter du matériel, qui se mettent à la page, mais c'est pas le cas de tous, parce qu'il y a des jeunes directeurs qui viennent et qui s'occupent essentiellement de l'administratif ; tout dépend en fait de la logique du conservatoire. 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 ; les directeurs m'envoient régulièrement vers les régisseurs pour tout ce qui est technique. Après, toute la partie administrative, c'est le directeur... Donc ça se fait en deux étapes ; côté technique : régisseurs ; administratif : directeurs.

Bernard précise qu'il n'entretenait pas de relations avec les collectivités, ni les instances nationales ; le cheminement normal consiste à passer les conservatoires, pour éventuellement remonter au ministère.

Vision prospective

Moi : Comment est-ce que vous analysez les évolutions actuelles du marché des logiciels, des regroupements, des fusions-acquisitions évidemment…

Bernard : C'est en train de changer, mais très très rapidement, même l'évolution des ordinateurs ; dans quelques années, ça va… il va y avoir un grand boom, d'une manière générale. C'est à dire qu'aujourd'hui, les logiciels se vendent encore comme ça, sous forme de packaging ; demain, ça sera complètement différent … d'ailleurs Apple en est un petit peu le précurseur. Il y a encore quelques mois, on vendait du Logic, qui en fait est un logiciel assez prisé ; et maintenant il ne se vend plus qu'en ligne. Ce qui est logique, c'est à dire qu'il devient beaucoup plus accessible au niveau du prix, parce qu'ils ont pas besoin de construire un boîtier, ils ont pas besoin de construire de livret, ni même de presser des CD, du coup, le prix est forcément diminué ; aujourd'hui, tous les logiciels — je pense — vont arriver à ce genre de choses. ProTools commence un petit peu à se mettre au diapason, ils ont pris un temps de retard et puis ils ont vite rattrapé ce temps de retard-là, puisqu'ils prévoient dans quelques années que les logiciels ne s'achèteront plus en magasin, [il n'y aura] que des téléchargements, et ils feront des ordinateurs beaucoup plus vers une logique iPad, qui seront très performants — parce qu'aujourd'hui l'iPad ne permet de faire tourner des logiciels très lourds avec des samples très lourds, avec des plugs très lourds, enfin tout un cheminement de choses qui [font] qu'effectivement à la fin, ça peut être, ça peut faire "ramer". Donc dans quelques temps, les iPads seront très performants, ils seront capables de gérer [des logiciels audio et vidéo] ; le tactile avec l'audio, c'est top ; et puis surtout, les logiciels ne seront pas nominatifs, ne seront pas uniquement pour une personne, c'est-à-dire qu'ils se loueront uniquement, uniquement pour une utilisation ; c'est à dire que tout le monde pourra dire : tiens, je veux louer sur deux-trois jours Logic Audio, donc ils paieront un forfait sur deux-trois jours, qui sera minime, et tout le reste du temps, ils ne paieront pas parce qu'ils n'auront pas l'utilité. Ils n'auront pas besoin de s'occuper des mises à jour, ils n'auront pas besoin de s'occuper de tout ce qui est virus parce que les ordinateurs seront équipés de… disques durs directement dans des serveurs, qui ne seront pas dans leur ordinateur, mais en ligne […] ; donc on aura un appareil qui sera extrêmement léger, qui tournera avec de la WiFi, en interaction avec tout ce qui est virtuel, stocké, pas besoin d'enregistrement et de compter : tiens, il me reste que 250 Go, ce sera illimité, les logiciels, il y a aura toujours des mises à jour qui seront faites en amont, ils seront toujours réactualisés. Tout se fera comme ça, c'est-à-dire qu'on n'aura pas une appartenance, on pourra choisir le logiciel qui [convient]. Donc ça évolue extrêmement de ce côté-là.

Moi : Pour le principe de la dématérialisation, j'étais assez au courant, par contre, cette histoire de location, je ne connaissais pas du tout…

Bernard : Oh, ça se fera dans tout : dans Photoshop, ça sera pareil… dans tout ce qui est multimédia, de manière générale, on fera tout de cette manière-là. Pourquoi ? Parce qu'aujourd'hui, il est très compliqué… les gens n'aiment pas du tout acheter un logiciel, sécuriser le logiciel, appeler le fournisseur, intégrer un code… Tiens : l'année d'après, il est complètement obsolète, il faut prendre justement un autre logiciel qui permet de upgrader ; les fournisseurs, les constructeurs sont plus gagnants en faisant eux-mêmes une mise-à-jour que les gens puissent piocher… C'est effectivement une politique commerciale qui appâte tout le monde, parce qu'effectivement : "Waouh ! J'ai pas les inconvénients, j'ai que les avantages !" Du coup voilà : pour eux, c'est beaucoup plus simple, et ils gagneraient beaucoup plus d'argent. Pourquoi ? Parce que […] c'est ouvert à tout le monde, il y aurait plus de gens qui seraient intéressés et qui se diraient : "ProTools, c'est accessible pour par cher !" Pour peut-être quelques centimes dans la journée… et très facilement.

Moi : Et ils communiquent là-dessus ? ProTools, Apple, etc. ? Parce que…

Bernard : Très peu.

Moi : C'est plutôt dans des formations internes ?

Bernard : Non, c'est une étude que j'ai faite, personnellement. […] C'est pas une étude écrite : c'est une démarche ; j'ai été poser directement la question auprès d'Apple, auprès de certains fournisseurs qui m'ont répondu, et puis j'ai fait une conclusion, j'ai pris ce qui était pertinent, il y avait des choses qui se croisaient ; tout le monde s'est mis d'accord sur ça, donc j'en ai déduit que tout le monde attend ce genre de technologie-là. […] C'est aussi mon travail aujourd'hui : maintenant je suis responsable du rayon MAO, lumières, studio, claviers, et donc c'est mon travail aussi de savoir exactement ce qui va être demain la musique. Il y a certains [fabricants et fournisseurs] qui nous donnent juste des informations pour nous mettre sur la voie, et c'est à nous d'aller chercher un peu plus loin. Mais j'ai hâte que çà arrive ! […] Il n'y aura plus de Finale 2011 ou 2012, ou de Sibelius, les éditeurs de partitions ; tout se fera directement : vachement bien !

J'évoque les évolutions actuelles en cherchant à confirmer l'hypothèse d'une intégration croissante des éléments de la chaîne de production audiovisuelle dans les versions courantes des logiciels, ce qui expliquerait notamment la disparition des versions intermédiaires chez Apple :
Bernard : Les ordinateurs sont capables de faire tourner des logiciels de plus en plus lourds […] donc fournir davantage d'outils […]. Mais il n'y a pas d'évolution radicale. […]

Les logiciels pour les débutants sont gratuits […] il y a pas de logiciels vraiment intermédiaires […]

Orphée commercialise des logiciels éducatifs, surtout Crescendo*, que Bernard, autodidacte en formation musicale, a beaucoup utilisé lui-même. Selon lui, s'il est très peu répandu en conservatoire, c'est parce qu'il ferait trop d'ombre aux enseignants de FM. En revanche, Bernard s'est assez peu intéressé aux logiciels et aux plateformes concurrentes.*

Observation : Formation sur site

18 novembre 2011

*L'Ariam, qui a déjà organisé deux journées de rencontres professionnelles destinées prioritairement à des directeurs de conservatoire, s'est vu commander par l'un d'entre eux une demi-journée de « formation sur site », c'est-à-dire délivrée dans l'établissement même. Une série d'intervenants prennent la parole, soit sous forme de présentation individuelle, soit sous forme de tables rondes. Le premier d'entre eux, Baptiste (*cf. *entretien* supra*, est le directeur du conservatoire.*

Le numérique : grande peur, grandes espérances et nécessité

Baptiste : [...] Ça fait deux ans en fait que je souhaite organiser cette journée [*sans cesse reportée ; mais cette année, la thématique du festival culturel de la ville*] étant sur la peur des mondes et les espoirs en même temps qu'ils peuvent engendrer me paraissait tout à fait opportun pour essayer de reprogrammer cette journée, puisque l'avènement des nouvelles technologies, qui est quand même une chose très importante au niveau de la fin du xxe siècle et maintenant, nous sommes au xxie, de penser donc comment ces outils – comme le livre a été un outil et l'est toujours au niveau des cours – peuvent être au service de l'enseignement, et en particulier de l'enseignement artistique, parce que ça ne cesse de se développer ; vous verrez tout au long de la journée différents axes à ce niveau-là, maintenant [...] du côté de l'administration, comme vous avez pu le voir, on peut pas s'en passer, et avec les élèves, qui maintenant fréquentent les institutions d'enseignement, eux-mêmes baignent dans ces technologies, que ce soit Internet, que ce soient tous les supports audiovisuels, donc moi, je suis convaincu que l'enseignement doit pouvoir ne pas être déconnecté de cela, parce que quand les élèves quittent les cours, qu'est-ce qu'ils font, la plupart du temps, s'ils n'ont pas [...] leur iPod sur la tête, ils utilisent ces outils chez eux, et c'est un moyen, certainement, de revivifier l'enseignement, en l'utilisant à bon escient ; évidemment c'est toujours le problème [...]. Il n'y a pas d'outil, évidemment, miracle, mais il y a des outils en fonction du temps dans lequel on vit, et il y a la peur évidemment que ça peut susciter, parce que ça demande une remise en question, ça demande une formation, de s'y intéresser, mais voilà : le monde continue d'évoluer autour de nous et si on ne veut pas être déconnecté – c'est le cas de le dire – il faut pouvoir savoir en parler avec nos enseignés, et pouvoir montrer qu'on peut utiliser l'utiliser à bon escient, pour l'apprentissage. [...] J'avais lu un article dans Le Monde il y a quelques temps, où l'enseignement français était très en retard par rapport aux enseignements anglo-saxons, qui avaient équipé leurs collèges et leurs lycées déjà beaucoup, donc c'est une interrogation en tout cas qui est habituelle. [...]

Nous avons la chance d'avoir ce centre de ressources intercommunal [. . .] ; maintenant toutes les salles de formation musicale sont équipées d'audiovisuel ; je pense que normalement toutes les salles de cours sont équipées d'audio au moins, moi je serai toujours ouvert et partant si un professeur me dit : « ah, moi, j'aimerais avoir un écran, j'aimerais avoir la possibilité de passer au visuel également. » Les salles de danse, c'est le cas, la salle de théâtre, la salle d'auditions, la salle d'orchestre [. . .].

J'espère que ça vous intéressera – peut-être pas tout, parce que bon, c'est varié, mais en tout cas, ça suscite l'interrogation, et c'est ça qui est important pour tout enseignant.

Antoine représentant l'Asso : [*présente brièvement les interventions de la journée et justifie l'intervention d'un chercheur en didactique des langues assistée par ordinateur, tout en précisant le positionnement de l'Asso sur ces questions, d'une façon qui ne correspond pas à la « neutralité » habituellement revendiquée par sa direction. . .*] Je trouve toujours intéressant d'avoir un regard, justement, un peu extérieur par rapport à nos pratiques, mais en même temps, qui sont connectées par l'angle des sciences de l'éducation. Je vous invite très sérieusement à consulter le site [du chercheur invité] où vous pouvez trouver des contributions [. . .] d'analyses qui sont très riches, et où on peut constater que les TICE sont une occasion de revisiter nos pratiques, nos méthodes, et sont comme une grille d'analyse de nos méthodes d'enseignement. Il faut bien dire que dans nos pratiques d'enseignement artistique, on n'est pas tellement branché sciences de l'éducation ; on est avant tout musicien, c'est déjà pas mal, ou artiste, c'est déjà beaucoup de travail, et puis on enseigne. . . certains sont passés dans les CEFEDEM [inaudible], mais on n'est pas des grands spécialistes de sciences de l'éducation ; on se pose pas toujours énormément de questions, mais c'est très intéressant, justement, de voir toute la panoplie des possibilités de transmission, de méthodes de transmission, dont on peut disposer. Donc en lisant les écrits [du chercheur invité], vous pourriez ainsi enrichir votre vision du métier que vous pratiquez régulièrement, et peut-être tenter des nouvelles choses. Moi, je vous invite en tout cas. . . nous à l'Asso, on milite pour ça. . . le terme militer n'est pas approprié, mais évidemment, on est dans l'encouragement des innovations pédagogiques, et en tout cas, d'essayer de nouvelles voies, parce qu'il y a certainement des enjeux aujourd'hui qui sont brûlants ; vous savez que le lien des politiques culturelles avec nos pratiques, c'est un sujet très brûlant, auquel il faut faire très attention, parce que nos pratiques peuvent être menacées. . . Donc ce que je cherche à vous indiquer, c'est que les conditions politiques et économiques des pratiques de nos métiers peuvent être menacées ; ça je vous le dis simplement, faut que tout le monde en soit conscient. On peut très bien imaginer qu'un jour, les élus, les collectivités territoriales trouvent que ça coûte trop cher par rapport au nombre de personnes à qui ça répond, et que on arrête tout ça, vous voyez ; donc il faut avoir conscience de ça, c'est possible ; tout est possible dans ce domaine. [. . .] Non, mais nous allons sortir de cette journée pleins d'enthousiasme ! Je n'ai pas voulu plomber le début de la journée ! [Rires dans la salle] Trop tard ! Bon, ça fait rien. . . Non mais, [. . .] 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… […]

Après l'intervention du chercheur invité, en l'absence de questions venant de la salle, Antoine précise sa réflexion sur l'apport des TICE ; un dialogue s'ensuite avec le chercheur.
Pour moi, ce qui est au cœur de la question, c'est la question… d'apprentissage plus ou moins directif. Moi, ce que je pense, c'est que dans le milieu des conservatoires, on est dans un apprentissage très directif, très directif. Et qu'il y a une chose à faire sauter… pour moi, c'est cet aspect-là, sans tomber dans une autre dogmatisme, bien entendu… on apprend pas la musique tout seul, sinon y a pas besoin d'écoles ! Mais la posture […] de l'enseignant, du professeur de musique : elle est comment, et grâce à ces technologies, elle peut se repositionner comment ? Avec une sorte d'objet médiateur entre l'élève et le professeur qui est plus neutre à tous les points de vue : en termes psychologiques, en termes de rapports de pouvoir… Et dans l'autoformation […] c'est « libérateur » [*cite les mots du chercheur*]…

Chercheur invité : […] De toute façon, aujourd'hui, avec toutes les sources d'information qu'ont les élèves, un jour ou l'autre, on n'échappe pas à être confronté avec quelqu'un qui dit : « Mais moi j'ai vu quelque chose qui dit le contraire de ce que vous venez de nous dire ! » On ne peut plus la garder, cette posture aujourd'hui ; et ça va arriver de plus en plus…

Antoine : Ça, c'est très vrai, ça veut dire que […] d'abord, le professeur qui sait tout, évidemment, c'est plus d'actualité, depuis longtemps, et donc ça veut dire que cette posture-là ne tient pas. Moi, je vous invite à lire aussi des gens comme Carl Rogers, par exemple, c'est très ancien, mais Liberté pour apprendre, c'est un livre très enthousiasmant, qui est sur la pédagogie non directive, parce que ça permet de se nourrir d'une manière assez enthousiasmante et après, de réfléchir ensemble à ça.

Au cours de la présentation des ressources en ligne que nous effectuons, l'une des enseignantes du CRD fait la remarque suivante :
Enseignante : J'aurais juste une petite réflexion à faire à propos de Juliette Citrouille [le pseudonyme d'un professeur de formation musical dont nous venons de présenter le blog] : c'est que Juliette Citrouille, elle doit être célibataire, ne pas avoir d'enfants, être passionnée d'informatique – je pense – et ne faire que ça…

Plus tard, après avoir visionné un cours filmé de Marie-Josèphe Jude, un professeur de piano manifeste son désaccord quant à la position de la main, telle qu'elle est préconisée dans l'enregistrement :
Enseignant 1 : Faudrait pas que ça supprime des classes de professeurs de piano…

Antoine : C'est bien les questions que je soulève…

Enseignant 2 : On transmet pas encore le sens du toucher, ou de la sensibilité…

Enseignant 3 : La position de la main, c'est une position de… c'est la position de cette dame… moi, des positions comme ça, ça me plaît pas trop… […] Pour moi, c'est une aberration, de dire ça. Dans mon enseignement, je pourrais pas dire : « Alors ça, c'est bien ! » Techniquement, pour le placement…

Enseignant 2 : Y a pas d'adaptation à l'élève… à la morphologie de l'élève. Y a pas de relation sensible, enfin au toucher ; ça me choque.

Enseignant 4 [par ailleurs Antoine musiques actuelles à l'Asso] : Oui mais en fait, vous parlez du contenu de comment elle, elle fait ; mais on parle pas de l'outil informatique. Ça peut être un autre prof, ça peut être une… Ça remet pas en cause le contenant…

Enseignant 3 : Ah non non non… […]

Enseignant 2 : Ça peut être n'importe quel prof, n'importe quelle pédagogie ; y aura toujours pas la relation face à l'élève, enfin la réaction par rapport [inaudible]… […] Ça peut être un complément… […]

Baptiste : C'est-à-dire que si le professeur retrouve, par le biais d'un site quelque part, une donnée qu'il enseigne, il peut se permettre de dire à l'élève : « Eh ben, écoute, retrouve ça ; je te conseille de voir tel truc [inaudible].

Antoine : Mais c'est dans l'autre sens aussi : c'est l'élève qui est abonné à çà, qui dit : « Ah bah vous me dites ça, mais moi, j'ai vu ça…

Enseignant 4 : C'est ça qui va se passer en fait…

Antoine : Bah voilà ; là c'est intéressant. C'est là où la posture du prof […] doit changer ; c'est-à-dire : la vérité, elle est où ? Est-ce que c'est toujours le prof qui a la vérité ? Je sais pas… […]

Enseignant 5 : […] Un élève peut se sentir maîtriser son instrument, et ne pas s'apercevoir de ses lacunes. Dans ce cas-là… et nous avons déjà assez de mal, en tant qu'enseignants, à, justement, pointer les choses qui ne sont pas acquises, les lacunes ; on a du mal à se positionner en tant qu'enseignant qui accompagne, qui aide ; qui est là pour faire en sorte qu'il y ait une évolution satisfaisante et épanouissante. Néanmoins, on a souvent affaire à des élèves qui prétendent tout savoir, et, au-delà, aux parents d'élèves qui prétendent que leurs enfants en savent bien plus que l'enseignant n'est capable de le percevoir ; et il faut donc toujours argumenter : « pourquoi tu reprends le passage » ; il faut toujours argumenter, et ça arrive déjà en deuxième cycle, troisième cycle. […]

Antoine : […] Ça, ça questionne la pédagogie fondamentale. Et bon, c'est pas aujourd'hui que je vais vous donner une solution, et c'est pas du tout la question des TICE, même si les TICE peuvent contribuer à se poser ce même genre de question, et apporter peut-être des réponses.

Baptiste : c'est-à-dire que les réponses que vous [les enseignants] donnez là, c'est des réponses qu'il faut donner aux élèves lorsqu'ils se confrontent à ça, en choisissant pas forcément la chose adéquate ; ils en sont pas capables. L'enseignant sera jamais remplaçable du fait que c'est lui qui de guider, de poser les bonnes questions, et de faire les bons choix. C'est comme devant une bibliothèque : quels livres lire ? [. . .]

Enseignant 4 : Je suis à la fois d'accord et à la fois pas du tout, c'est-à-dire que l'enseignant est certes pas remplaçable, c'est effectivement lui qui accompagne et qui montre, par contre penser que l'élève sera pas capable tout seul, c'est déjà has been en fait. Les exemples que j'ai en musiques actuelles, l'expertise est tellement large et tellement complexe que le prof ne pourra jamais tout savoir mieux que l'élève, et très souvent, l'élève, c'est lui qui ramène un morceau, une partition, une technique que le prof découvre. Et ça veut dire que le prof sert plus à rien, au contraire, parce qu'il y a un enrichissement qui est mutuel, et ça empêche pas d'accompagner un élève et de lui dire : « Voilà, cette technique [inaudible] ; va écouter ça, va écouter autre chose ». Là, on a affaire à quelque chose qui est très travaillé, qui est payant, etc., mais moi ce que je remarque, c'est les shows de guitaristes, de classique, d'amateur, qui existent depuis quinze ans avec des processus pédagogiques sur DVD et internet, c'est hyper démocratisé, c'est hyper répandu, et je dis juste : sous-estimez pas ça. [. . .]

Au moment où nous présentons le dispositif d'e-learning du Bercklee College of Music*, un enseignant intervient :*
Enseignant 6 : Le gros truc, en fait, de cette école, c'était quand même. . . il y a a, combien. . . deux mille, trois mille étudiants en musique, et le but du jeu, c'était justement de rencontrer tous ces gens-là. . . Si vous avez un cours d'arrangement, vous allez voir un tel, un tel, un tel ; après, si on peut faire ça par vidéoconférence, pourquoi pas. . .

Un « campus en ligne » pour le département de musiques actuelles

Intervention du coordonnateur d'un département de musiques actuelles, qui a développé une plateforme de gestion des enseignements sur Moddle.
Formateur 1 : Harold [met en œuvre] au sein du département de musiques actuelles du CRR Erik Satie un certain nombre d'outils de communication entre les profs et entre les élèves, qu'il va vous exposer ; je crois que l'idée, c'est de montrer qu'avec des outils très simples, il y a des conséquences très intéressantes. Enfin "très simples". . . [. . .]

Harold : Je m'occupe effectivement du département musiques actuelles [. . .] sur le site spécialisé, et vraiment sur le pôle supérieur à partir de septembre prochain. Dans les différents endroits où j'ai enseigné avant, j'ai toujours essayé de mettre en place certains outils qui, dans les musiques actuelles, sont assez essentiels pour travailler, parce que c'est vrai que c'est des musiques qui, un petit peu naturellement, travaillent effectivement sur une veille technologique et sans arrêt avec les derniers outils qui existent dans ce domaine-là. Sur [la ville], on a une situation un petit peu particulière : sur le

montage de ce site spécialisé, on était sur onze lieux différents, avec des équipes pédagogiques qui étaient amenées à quasiment ne jamais se rencontrer, à part dans des réunions plénières, ou des choses comme ça.

À l'origine, l'outil que je vais vous présenter, je l'ai surtout mis en œuvre pour ça : pour faire qu'il y ait un endroit, une plateforme, sur lequel l'ensemble des contenus pédagogiques soit accessible, l'ensemble du suivi pédagogique, de tous les cours, de tout ce qui se passait ; l'ensemble aussi de la gestion — simple et administrative : les présences dans les cours, les reports… et puis aussi tout ce qui va être l'évaluation du travail qui est fait. Au-delà de ça, c'est un outil — et ça, c'est arrivé un peu en le faisant — qui nous a ouvert de nouvelles perspectives purement pédagogiques auxquelles on n'avait pas forcément pensé. Aujourd'hui, il est devenu le cœur du travail quotidien de toute l'équipe pédagogique de ce département. […]

Peut-être en introduction, dans tous les endroits où j'ai été, pour essayer justement d'installer ce type d'outil, la première grosse difficulté que j'ai rencontrée, elle est un peu de deux ordres : elle est souvent technique, c'est-à-dire que j'ai souvent rencontré des services — enfin, des directions informatiques —, comment dire ? Avec qui il n'était pas toujours facile de dialoguer ; qui me répondaient souvent que "c'était trop difficile, qu'on allait être piratés le lendemain par la NSA, tout ça"… C'était les trois quarts du temps "non", c'était pas possible, c'était soit technique pas possible, c'était soit dangereux… Le deuxième énorme frein que moi, j'ai rencontré à chaque fois que j'ai essayé de proposer ces outils, c'est un frein un peu légaliste, effectivement, que ça soit de l'ordre des droits, par rapport aux œuvres, aux extraits qu'on met, etc. ; mais même aussi sur l'information qui allait risquer de circuler dans un espace qui est donc un espace public, et qui normalement est très encadré dans sa manière de communiquer, et qui donc avaient qu'il puisse y avoir… je ne sais pas : des dérapages d'étudiants… C'est vrai que pour moi, ça a été un frein, et même — je ne pense pas que je devrais le dire — à chaque fois, on l'a passé un petit peu en bricolant, ou en acceptant de ne pas voir toutes les réalités qu'on aurait dû voir, pour que ça puisse marcher. Ça me paraissait essentiel pour qu'on puisse essayer des choses, parce que sinon, effectivement, on rentre dans des lourdeurs qui ne permettent même pas d'essayer d'envisager de voir ce qu'on peut faire avec ces outils-là.

Quand j'ai voulu installer ces outils-là, j'ai fait une recherche toute bête, comme tout le monde, sur internet, et j'ai vu qu'il existait énormément, dans le domaine open source, dans le domaine des logiciels gratuits et en plus, avec des licences ouvertes, énormément de plateformes qui permettaient de gérer une proposition de formation, d'enseignement et de pédagogie en ligne. J'ai porté mon dévolu sur une plateforme très répandue qui s'appelle Moodle, qui est une plateforme de ce qu'on pourrait appeler une université ou un campus en ligne, qui est faite pour gérer une scolarité, une vie d'étudiant, et puis après des contenus pédagogiques.

Ce que ça nous a permis : dans un premier temps, on a fait des réunions avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et on s'est dit : voilà, grâce à cet outil, on peut obtenir une transversalité de travail qui était effectivement, sinon, très très difficile à obtenir dans le réel, parce qu'elle signifie de très nombreuses réunions, le fait de se voir très souvent, etc. et on était, comme c'est toujours un petit peu le cas dans les équipes pédagogiques où tout le monde a une grosse activité artistique permanente, et on n'avait jamais plus d'un tiers des personnes aux réunions — et encore, ça c'était dans les cas les plus heureux. Donc au début, il y a eu une grande motivation, parce que tout le monde s'est dit : "je pourrai regarder ça d'où je serai, n'importe quand, et ça va être beaucoup plus élastique et permissif dans ma manière de gérer la scolarité". Donc on a mis au point une première chose, qui a été de dire : "on va essayer de se tenir au fait de — même dans un style laconique, avec très peu d'informations — de tenir au courant, en permanence, l'ensemble de l'équipe pédagogique de tout ce qui est fait dans toutes les classes. On a mis ça en place pendant un an, l'année dernière, ça a relativement bien marché, c'est-à-dire que l'ensemble — pratiquement les trois quarts — de l'équipe pédagogique s'est astreint systématiquement à écrire ce qu'ils faisaient, là où ils en étaient dans ce qu'ils faisaient ; alors souvent, vous allez voir, avec deux phrases et demie, c'est pas très lourd en gestion. Ça, pour nous, la première valeur ajoutée est fantastique : voilà, on a monté un département dans lequel il y a, je crois, dix-huit disciplines enseignées, et pour la première fois, on a eu une vue d'ensemble en permanence de tout ce qui se fait. J'ai trouvé déjà qu'en ça, l'outil était vraiment formidable : je savais ce qui se passait dans les cours individuels, en pratiques collectives, en FM, en techniques du son, en MAO, en danse, etc. Très rapidement, ça nous a permis aussi d'avoir une réelle transversalité, dans le sens où un prof de pratiques collectives voyait quelque chose qui était travaillé avec un prof d'instrument, et tout de suite ça rebondissait sur le cours de pratiques collectives, c'était monté en atelier, etc. ; c'était repris dans le cours d'analyse ou dans le cours d'harmonie et d'arrangement. Des fois, c'est pas forcément toute l'œuvre : c'est quatre mesures à tel moment, ça résonne avec ce qui est en train d'être vu avec le cours d'analyse ou dans le cours d'harmonie. Ça, effectivement, aussi bien pour les profs que pour les élèves, c'est vraiment une super valeur ajoutée dans le sens où ils n'ont pas l'impression, eux, de faire des choses comme ça, à côté les unes des autres, mais réellement… tout ne rebondit pas tout le temps, mais il y a une grosse partie de ce qui est travaillé qui est travaillé en transversalité dans les cours, et ça se fait extrêmement rapidement parce qu'en cinq minutes, un prof voit l'ensemble de ce qui est proposé dans les cours, rebondit, fait une proposition, etc.

La deuxième énorme valeur ajoutée, c'est que l'ensemble des contenus pédagogiques est en ligne, que ça soit des documents, des partitions, de l'audio, de la vidéo, voire plus, parce qu'on a aussi un cours sur la production et la réalisation musicale, et il y a des gens qui postent des sessions de ProTools complètes, que d'autres récupèrent, rouvrent dans leur logiciel, retravaillent, recompressent, remettent sur le serveur pour évaluation par

le prof, etc. 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 […]. Dans ce cadre-là, on s'est aussi astreint, tous, avec les élèves et les profs, à essayer de rentrer le plus pleinement possible dans les formats et les outils numériques. Par exemple, 100 % du travail réalisé par les élèves, que ce soit de la transcription, le relevé de quelque chose, etc., est fait sous partition en format numérique, et donc ne peuvent être remis, pour évaluation etc., que sous cette forme-là. Ce qui fait que nous, au fil des années, on est en train d'amasser des contenus pédagogiques très importants, qui dans les musiques actuelles n'existaient pas trop : il y a une édition un peu jeune sur les musiques actuelles ; il y a beaucoup de choses pour les instruments solistes, pour les relevés de guitare, mais par exemple pour les relevés note pour note d'un arrangement complet tous instruments confondus sur un groupe, il n'y en a pas beaucoup dans le commerce, et quand il y en a, ils sont assez souvent bourrés d'erreurs. Donc le fait d'obliger les étudiants à tout remettre sur ce format numérique fait que, non seulement nous, ça permet d'amasser un fonds qui est accessible à l'ensemble des étudiants et qui au fil des années deviendra vraiment intéressant ; ça leur permet aussi, c'est des formats flexibles, de prendre une partition, de la transposer si la chanteuse […] veut le faire une tierce plus haut en quelques secondes, de refaire les parties séparées […]. Pour ça, on leur a offert, bien sûr, une formation sur ces logiciels-là, et on a pris aussi un chemin sur l'ensemble de l'équipe pédagogique, qui est d'essayer d'utiliser un maximum de logiciels libres et gratuits. 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 nous, on est sur la fin de la formation initiale, 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 mais qui en tout cas est largement suffisant pour faire des partitions de qualité, les exporter etc. C'est pareil pour les stations audionumériques, on travaille aussi avec Ardour, etc. Systématiquement, on a du libre, ce qui permet à l'étudiant au moment où il arrive, le jour même, d'être opérationnel, sans aucune mise de fond : il y a le logiciel qui marche, tout de suite, il peut aller le chercher sur internet, et une heure après, il est en mesure de faire ce qu'on lui propose.

La troisième chose qui est extrêmement intéressante, par rapport aux cours et à ce que je veux vous montrer, c'est tout ce qui est captation. On a pas mal de professeurs qui,

par exemple, ont un portable et une liaison wifi, et je donne un exemple tout bête : le prof de guitare, il est en train de travailler quelque chose avec un étudiant ; tout à coup, il pense qu'un cap a été passé, ou une difficulté pédagogique est passée : instantanément il l'enregistre, c'est sur le site, on peut tous écouter, non seulement les professeurs, mais aussi ses pairs, enfin ses collègues étudiants ; ça permet aussi de voir où chacun en est, les progrès qu'il fait… […] Dans les axes de proposition de formation qu'on a sur le département de musiques actuelles, il y a un axe de travail généraliste de formation initiale, multi-compétent, très large, très ouvert, etc., et il y a aussi un axe d'accompagnement des projets personnels artistiques des étudiants. Là aussi, le campus en ligne est vraiment d'une aide assez fantastique, parce que comme on capte systématiquement tout ce qui est fait par les étudiants dans le cadre de leurs projets artistiques personnels extérieurs, toutes ces informations sont mises en ligne, et l'ensemble de l'équipe pédagogique qui ne peut pas forcément être là le soir sur le concert de la boucle d'étudiants, etc. parce qu'eux-mêmes jouent, parce que plein de choses, ont la possibilité de suivre sur trois ans ce projet. On a aussi, par exemple, tous les étudiants, quand on a des séances diagnostiques avec eux pour essayer de voir où vont leurs projets, etc., ça donne systématiquement lieu pour l'étudiant à un petit compte-rendu, même laconique qui finit sur le site ; donc les profs peuvent même suivre de très près, en ayant jamais vu les concerts ; et pouvoir dire, par exemple : "Tiens, moi j'ai vu qu'il y avait telle chose qui était peut-être un peu lacunaire, et je ferais bien une proposition d'accompagnement là-dessus, sur la justesse… Là aussi, ça nous permet à chaque fois d'avoir quelque chose de très unitaire, toujours au même endroit. Au début, ça a [demandé] une mise d'énergie un peu importante, les premiers mois, et aujourd'hui, moi, je n'ai que des retours positifs, notamment de professeurs qui me disent : "ce qu'il y a de bien avec cet outil continu, qui retient tout, qui écrit tout, c'est que moi après, mentalement, je vais faire autre chose, je peux complètement lâcher l'histoire de ce qu'on est en train de faire, parce que je sais que quand je vais y revenir, toutes les informations seront là, classées dans le bon ordre, et notamment quand on est arrivé l'année dernière en fin d'année sur les évaluations, c'était assez magique, parce que ça vous fait des tableaux tout seul, ça vous dit quand l'élève était là, pas là, quand est-ce qu'il a remis les travaux, quand est-ce qu'il les remet en retard ; et on a vraiment une vue d'ensemble qui permet vraiment du coup de s'occuper d'autre chose, de s'occuper beaucoup plus de pédagogie fondamentale et de choses plus intéressantes.

Formateur 1 : Et les élèves ont aussi accès à cette vision globale, et donc ça favorise l'auto-évaluation de où on en est, aussi…

Harold : Tout à fait.

Formateur 1 : C'est important de dire que ça peut aussi marcher dans ce sens-là.

Harold : Alors, ce qui est vraiment intéressant, ça par contre, je suis le seul à l'avoir, c'est un peu l'"œil de Moscou", c'est que moi, en tant qu'administrateur, je vois les fichiers de

log, les gens qui se connectent, comment est-ce qu'ils se connectent, et qu'est-ce qu'ils font et pendant combien de temps. Je débute un petit peu là-dedans, mais je trouve ça extrêmement intéressant, parce que ça nous renseigne beaucoup sur des processus d'apprentissage, des processus de travail. J'ai vu effectivement dès le troisième mois que tous les profs avaient [contribué], et ça, c'est super positif [*Rires*], et que les élèves faisaient de même. Ça, c'est extrêmement intéressant.

L'autre chose que permet le campus en ligne, c'est qu'il met en place énormément d'outils de communication collaboratifs, alors soit des forums tout simples, avec le fonctionnement de tous les forums que vous connaissez : on poste un sujet, ce sujet donne lieu à des réponses emboîtées les unes dans les autres [...], dans lequel ils peuvent poster effectivement tout ce qu'ils veulent, de l'audio, de la vidéo, des documents, du texte. Ça, nous on s'en sert énormément comme travail collaboratif : on a un concert à monter, faut choisir le répertoire, on ouvre un post, et puis ils ont une deadline — enfin une date d'échéance — et puis au bout de deux semaines, en mettant tout ce qu'ils veulent sur les forums, [...] une set list finalisée... Donc ça peut être simplement comme ça du travail collaboratif que je dirais logistique et organisationnel, ou ça peut être plus... peut-être encore plus axé sur de la pédagogie fondamentale... Un exemple : en analyse, on a essayé, plutôt que de leur donner une grille d'écoute, de ce que c'est que l'analyse, on leur a proposé de la trouver de manière collaborative. Donc on leur a mis en place sur le site ce qu'on appelle un "atelier cognitif", qui est une espèce de programme avec des phases ; d'abord avec une phase de collecte, donc ils devaient mettre une espèce de brainstorming où ils devaient dire : "pour moi, la musique, c'est quoi ?" Je crois qu'ils ont posté 576 idées, sans aucune forme d'organisation, ils sont simplement dans le fait de produire des idées, et puis après, l'outil les accompagnait, soit dans l'idée de les catégoriser, [...] de les hiérarchiser, [...] d'éliminer les doublons, de commencer à faire des familles ; et à la fin de cet outil, il leur a été proposé de réaliser une carte heuristique — vous savez, c'est ces espèces de dessins, on part d'un rond et on éclate avec des sous-ronds, avec des sous-familles, etc., ils avaient à réaliser la carte heuristique de ce qu'était pour eux l'analyse musicale, et ils l'avaient fait collectivement. Ces outils — que je vous montrerai tout à l'heure —, on peut décider qu'ils soient en évaluation par le professeur, qu'ils soient en auto-évaluation par les élèves, on peut à chaque endroit de l'outil définir à qui il est accessible ; il y a une gestion des permissions et des autorisations extrêmement puissante et très simple d'utilisation. Ça aussi, je trouve que c'est vraiment un outil formidable parce qu'on leur apprend à travailler ensemble en permanence.

Autre exemple de travail collaboratif : ils ont là, pour dans trois semaines, à réaliser une chanson dans un style donné, avec un certain nombre de contraintes, et de faire, eux, l'ensemble des prises d'enregistrement et le mixage, [et que cela] se fasse exclusivement virtuellement en ne rencontrant aucune des personnes qui vont être sur le projet ; donc ils vont gérer le fait de faire des sessions, des partitions, les envoyer aux personnes dont

ils veulent des enregistrements ; chacun va être autonome, faire sa partie, la renvoyer à un référent qui va, lui, intégrer toutes ces parties dans la station numérique finale, et une autre tierce personne va recevoir l'ensemble de cette session et va la mixer. Donc on crée aussi comme ça des situations pédagogiques organisationnelles qui leur permettent aussi de découvrir toutes les difficultés qu'ils vont avoir en tant que porteurs de projet : à convaincre les autres, à avoir les choses dans les temps, et à faire en sorte que ça marche. [...]

Antoine : Je ne sais pas quelle impression vous avez en entendant Harold, mais c'est quand même, pour moi, très impressionnant d'entendre tout ce qu'il dit, et j'ai envie de l'appeler "Harold ou la révolution tranquille", parce qu'il nous dit ça très tranquillement, très simplement, mais en l'écoutant, je me disais aussi : tout à l'heure, on a parlé d'Arlette Biget et des TICE mais quand j'entends Harold, je me dis quand même, on a quelqu'un d'une très grande expérience là-dedans...

Harold : Ah... j'ai plus le réseau ! [*Rires*]

Antoine : T'as plus le réseau ? Ce que je veux dire par là, c'est que si vous sentez un appétit en écoutant Harald, on peut imaginer de faire une formation chez vous, avec Harold, pour vous aider à mettre tout çà en place, ici. C'est concret, on est dans le concret. Il parle de "collaboratif", il parle d'être en lien permanent — c'est ce que [le chercheur] disait qui marchait tout à l'heure, il parle de mettre en place des connexions permanentes, entre les élèves, entre les profs et de générer même des outils d'analyse musicale, bien entendu, donc je pense que c'est quand même une expérience [inaudible]. La balle est dans votre camp !
Voyez combien ça remet en question, ce que je disais tout à l'heure : les fondamentaux de la pédagogie musicale : c'est à dire réinterroger dans le domaine classique — c'est quand même 80 % de nos métiers — je pense qu'on a quand même beaucoup à apprendre de toute façon des musiques actuelles, globalement, dans leur réflexion pédagogique, par rapport au domaine classique. Maintenant, en plus, si on ajoute la couche TICE, vous voyez...

Enseignant : [à Harold] Pour que je comprenne bien : c'est vous qui gérez le... ?

Harold : Alors, pour être très honnête, c'est là où le bât blesse un peu plus...

Antoine : Oui, sois honnête, dis-nous où ça ne va pas !

Harold : c'est que par exemple : l'hébergement, c'est moi qui le paye. J'ai essayé par tous les moyens de travailler avec les services informatiques, etc., et c'est purement et simplement pas possible. Effectivement, c'est moi qui administre. J'avoue que les six premiers moins ont été extrêmement lourds, parce que malgré que ce soient des professeurs de musiques actuelles, etc. qui sont censés connaître un peu toutes ces technologies, c'est finalement pas tant acquis que ça ; donc il y a eu une grosse formation au début, et chaque fois qu'un nouveau professeur est intégré dans l'équipe, il met à peu

près six mois pour comprendre à peu près comment marche l'outil. C'est aussi la limite d'utiliser des outils open source, c'est-à-dire que moi, j'ai pas retravaillé la plateforme, donc je la prends telle qu'elle est, mais il faut en prendre son parti : elle est gratuite, elle marche très bien, j'ai jamais eu un plantage à aucun moment, et ça marche tout seul ; par contre, il faut être honnête : on le voit là, par exemple, l'interface graphique est pas des plus sexy…

Enseignante : Vous pouvez répéter son nom ?

Harold : Ça s'appelle Moodle. C'est internationalisé, ça existe dans toutes les langues, c'est-à-dire que par exemple, si vous faites l'effort, si tous vos contenus sont traduits, si quelqu'un se connecte depuis les États-Unis, il voit tous les contenus en anglais, s'il se connecte depuis la France, il voit tous les contenus en français, tout ça est géré automatiquement. Dès que vous mettez un contenu, ça vous propose de l'internationaliser ; si vous le voulez pas, ça le fait et puis voilà : il n'existe que du contenu français. […]
Oui, au début, il y a eu beaucoup d'administration, que justement, pour faire un bilan en fin de première année, j'ai essayé d'objectiver ; le nombre d'heures était important… Maintenant, très honnêtement, je suis arrivé à, quand même, plus de la moitié de l'équipe qui gère tout seul la partie de son cours, qui télécharge des choses sans problème… […]

Ayant finalement pu connecter son ordinateur au réseau, Harold parcourt la plateforme en la commentant.
Voilà, ce campus en ligne, d'abord, il nous sert de portail, tout simple, c'est-à-dire que même quand quelqu'un n'est pas connecté, il voit l'ensemble de la vie du département ; là par exemple, il y a eu une classe de maître mercredi, je relaye tout ce que vous m'envoyez de la Cité de la musique, notamment les rencontres professionnelles, un concert d'un élève… […]

Ensuite, là par exemple vous voyez, il y a des QR-codes, vous savez, ces espèces de petits dessins en haut, donc ça, les élèves, il suffit qu'ils le pointent avec leur téléphone portable et automatiquement, ça retient un certain nombre d'informations. Donc sur celui-ci, c'est tout bêtement l'adresse de cette page, mais après dans les cours, ils peuvent flasher quelque chose et ils savent le devoir qu'ils ont à faire et pour quand […].

Antoine : Ça les réveille le matin pour qu'ils travaillent [*Rires*]

Harald : Voilà, je me suis connecté sous mon nom à moi pour vous montrer un certain nombre de choses. […] La première chose qu'il y a, c'est donc déjà un calendrier qui recense tous les cours, les devoirs qu'ils ont à faire, des alertes qui leur disent : "voilà, faut pas oublier pour demain de faire les choses ; les dix-quinze premières plages qui vont suivre sont aussi répertoriées. Là par exemple, ils savent que lundi 21, ils ont cours d'histoire des musiques actuelles, ils ont l'ensemble des cours avec des horaires […]. Ensuite, il y a par exemple aussi la possibilité de mettre ce qu'on appelle des flux RSS, de l'information qui nous provient d'autres sites ; là par exemple, il y a différents sites

comme Audiofanzine, etc. Ils ont une information qui leur arrive en continu et en direct, sans avoir à renouveler. Après, on rentre dans la réelle partie pédagogique, en dessous, où on voit l'ensemble des cours proposés, avec les grandes familles. D'abord, il y a la gestion de la scolarité ; nous, ça nous a permis par exemple de faire que l'ensemble des annales des concours des années précédentes soient réunies ; donc tout le monde peut, avant de se présenter au concours, le travailler, en amont, longtemps à l'avance : un an, deux ans en avance. Il sait exactement toutes les épreuves qu'il va avoir à passer, il a les fichiers audio, les corrections, où est-ce qu'il en est par rapport au niveau d'harmonie, de théorie qui est attendu. Ça, on a eu de très très bons retours, sur les étudiants notamment en province ou à l'étranger qui trouvent vraiment super de savoir exactement à quelle sauce ils vont être mangés sur le concours d'entrée, et de pouvoir... [...] Là par exemple, il y a carrément les listes des candidats, heure par heure sur les épreuves d'admissibilité. Ils ont aussi bien évidemment, quelque chose sur le cursus, et les lieux, tous les lieux sont répertoriés avec un plan Google Maps [...] Pareil pour les équipes pédagogiques : ils ont les coordonnées de l'ensemble de l'équipe pédagogique par mail, et pour ceux qui le souhaitent, par portable...

Enseignant : Ça regroupe le CRR et les conservatoires [voisin] ?

Harold : Oui, c'est même un petit peu plus gros que ça, parce que sur ce département musiques actuelles, on a aussi associé des partenaires de droit privé qui sont associatifs ou commerciaux [...].
Je vous parlais tout à l'heure de l'accompagnement de leur projet artistique personnel ; je vais aller par exemple dans ce cours-là. Alors il est bien entendu que personne n'a accès à ces cours, en dehors des élèves et des étudiants ; il y a des codes à chaque fois. Tous les cours qui ont une petite icône bleue sur le côté sont des cours totalement ouverts, en accès libre, et ceux qui n'en ont pas sont des cours qui nécessitent d'avoir des autorisations pour rentrer dedans. Voilà [...] pour l'instant sur cette promotion, on a dix étudiants, donc apparaissent les dix noms ; pour chacun des étudiants, le premier outil qu'on leur ouvre, c'est un forum pour parler de leur projet. [...] Prenons celui-ci, il a son forum, c'est un musicien électronique qui travaille en ce moment sur une création au CCN de Créteil, à la Villette et au 104... Depuis le début de l'année, voilà ce qu'a occasionné son projet : la dernière chose qu'il y a, c'est ça : il a fait par exemple une restitution de son projet personnel, auquel moi, j'ai pas pu assister, et donc il a capté l'ensemble du travail qu'ils ont fait... et voilà.

Harold diffuse la vidéo du projet.
Moi par exemple, j'ai regardé la vidéo parce que j'ai pas pu aller au concert, je lui ai fait un certain nombre de retours par rapport à ça. Par exemple, les personnes associées à son projet créent tous une identité sur le campus en ligne et ont des droits ouverts sur ce projet. Là par exemple, le chorégraphe metteur en scène associé à ce projet à son identité, pour présenter le projet qu'il fait... Et donc on est en contact avec toutes les

pièces rapportées, des gens qui ne sont donc pas du conservatoire, avec qui on reste en contact, qui postent de la vidéo, du texte, etc.

Donc sur le projet personnel, c'est vraiment un super outil pour ça [...]

Maintenant je vais vous montrer plutôt un cours avec du contenu pédagogique. Par exemple, un cours individuel de guitare [...] : là, chacun est libre de sa forme, là le prof a chaque semaine — lui, il est particulièrement prolixe comme professeur, il met beaucoup de choses — il met ce qui a été travaillé, ce qu'il en pense ; l'étudiant peut suivre aussi un peu l'évaluation en continu... Là c'est intéressant : il a mis en rouge quelque chose à l'intention, je pense, du professeur de formation musicale : "*ear-training* quotidien indispensable" [*Rires*]

Baptiste : C'est visible par l'ensemble de la classe ?

Harold : C'est toujours visible par l'ensemble des professeurs, et c'est visible par l'ensemble de la classe, sauf demande expresse de l'étudiant. C'est-à-dire qu'un étudiant qui me dit "moi, j'ai pas envie", et puis il a aucune raison à me donner, je ferme les commentaires. La seule chose sur laquelle je ne souhaite pas le faire, c'est sur la pratique collective, parce que j'estime qu'à partir du moment où c'est collectif, il y a rien de secret ou de... Pour moi, il ne peut pas vraiment y avoir de problèmes de pudeur, c'est des cours collectifs naturellement. Mais sur les cours individuels, je laisse libre... Sur l'accompagnement du projet, les membres de son groupe ne souhaitent pas qu'on entende tout leur work in progress, ils l'ont dit, donc on ne le fait pas. Ils veulent bien que l'équipe d'accompagnement écoute le flux du travail, mais ils ne veulent pas que les autres étudiants écoutent, donc on a fermé les accès.

Alors il y a toute une gestion de l'interface qui est très intéressante, c'est-à-dire qu'on peut préparer tous ses cours d'avance et décider qu'ils ne soient pas visibles pour l'étudiant. Voyez là, il y a un petit œil que j'ai ouvert, mais je peux préparer mes cours, et pour l'étudiant, le cours est encore vide, et après j'ouvre petit à petit mes petits yeux pour amener chacun des cours. [...]

Enseignant : Tout à l'heure, en rouge, c'était marqué "*ear-training*", alors est-ce que dans le calendrier, il y a une petite alerte ?

Harold : Non, quand même pas, parce que c'est une remarque d'un prof, après le professeur de formation musicale la prend au vol ou pas...

Enseignant : Ce que je veux dire, c'est que les profs de FM doivent se connecter sur la page de cours...

Harold : Non, parce que si par exemple le professeur avait voulu que ce soit lu par tout le monde, il l'aurait volontairement pas posté dans son cours, mais dans un espace spécial qui s'appelle "l'espace enseignant", avec un forum... Là, si quelqu'un vient voir, il le saura, mais ça n'ira pas plus loin que ça.

Voilà, ça c'est un cours individuel, donc c'est surtout de l'évaluation et du suivi pour moi ; je vous montrer un cours avec plus de contenu, comme par exemple un cours d'analyse. Tout en haut, il y a la date du cours, ensuite, il y a un certain nombre de fichiers associés à ce cours-là qui sont tous dans ce petit dossier qui apparaît en jaune, donc les élèves cliquent dessus set ils ont, par exemple, des extraits audio, des partitions... C'est vrai que c'est là où ça peut vite devenir très compliqué vis-à-vis de la loi. Moi, les trois-quarts du temps, j'essaie de n'utiliser que des sources en ligne, c'est-à-dire Deezer, Jiwa, Youtube, Vimeo, etc. mais je vous avoue que quand elles n'existent pas, je prends un extrait d'un disque, je l'extrais, je le découpe et le mets dessus, et je sais que c'est problématique.

Baptiste : Il peut y avoir du droit de citation...

Harold : Alors le droit de citation, il existe, sauf erreur de ma part, pour l'université, et à mon avis, il existe plutôt sur l'aspect écrit ?

Baptiste : Et sur les travaux de recherche.

Harold : Mais sur les travaux de recherche, on peut même mettre l'intégralité d'une œuvre ?

Baptiste : Ah non non, un extrait !

Harold : D'accord. Et l'extrait, il peut être de quelle longueur ?

Baptiste : [inaudible]. Ouais.

Ensuite, ils ont une petite rubrique "à lire", donc je peux les aiguiller vers un ensemble de choses à lire, qui sont souvent en ligne ; là par exemple, il y a des extraits puisqu'on était en train de [...]. Ils ont aussi des choses à écouter. Ensuite apparaît effectivement ce qu'on appelle, nous, les devoirs. Là aussi, l'outil est extrêmement riche : un devoir, ça peut être énormément de choses ; en tout cas, c'est quelque chose qui, quand on clique dessus, nous amène à un énoncé de travail à faire, qui peut être des fois une activité hors ligne, c'est-à-dire qu'ils ont quelque chose à travailler, et la semaine suivante, ils viennent en cours et on regarde si le travail a été fait ; ça peut être quelque chose qui donne lieu à restitution d'un fichier audio ou d'un fichier pdf ou d'une partition, etc. Là par exemple, c'était une analyse comparative qu'ils avaient à faire sur Back to Black d'Amy Winehouse — elle s'est inspirée pour son propre album de [inaudible], des Supremes et des Comets — donc ils avaient à rejouer l'intégralité de tout ça pour essayer de comprendre en quoi c'est vrai qu'il y avait une influence. Donc eux, ils voient ça, ensuite, moi, en tant que professeur-administrateur, je vois que trois élèves ont rendu le devoir, donc ils apparaissent ici, avec à chaque fois leur photo, quand ils en ont mis une, les fichiers qu'ils m'ont remis ; là par exemple, c'est des fichiers texte, Word ou équivalent ; ensuite apparaît la date où ils l'ont remis, quand c'est en noir, c'est qu'ils l'ont remis avant la fin autorisée, quand ça apparaît en rouge, c'est qu'ils l'ont mis en retard ; ensuite, j'ai un un [inaudible] pour évaluer ce devoir [...]. Voilà, là, je peux lui poster un

fichier de correction en retour, tout en haut je choisis sa note, et on peut donner autant de barèmes qu'on veut, de type "travail fait", "travail pas fait", jusqu'à une note sur vingt : tout est possible, on crée soi-même son propre barème. Après, un petit commentaire, et voilà. Lui reçoit automatiquement, au moment où je fais "enregistrer", il reçoit un mail sur sa boîte mail personnelle, il n'a pas besoin de revenir sur le site [...], il a le fichier associé de correction en retour qui lui revient et qu'il peut télécharger.

Donc ça peut être une remise de choses... d'un document ; là où ça peut être plus intéressant, c'est d'écouter de la musique [...]. Cet outil permet par exemple de faire des tests en ligne, des questions de théorie, ou un blind test sur les intervalles, etc., donc on peut ouvrir ou fermer à une heure donnée, si on le souhaite : ils peuvent être faits en temps réel, je peux être derrière mon ordinateur et balancer les questions les unes après les autres à un tempo donné, si je veux une certaine réactivité ; je peux décider qu'il sera ouvert à une certaine heure et fermé à une autre, je peux décider que le navigateur... hors de la fenêtre de test, toute autre fenêtre doit être fermée pour être sûr qu'ils ne puissent pas aller regarder sur internet autre chose. Là par exemple, il y avait un devoir à faire qui était de composer sur un *organum* du IXe siècle, la deuxième voix, en respectant un certain nombre de contraintes [...], et donc il fallait qu'ils me renvoient un enregistrement audio de cet *organum* qu'ils avaient composé. Sachant que cet outil gère le fait d'enregistrer depuis l'outil : soit ils ont effectivement eux-mêmes un logiciel d'enregistrement et ils font ça avec leur matériel, soit s'ils ont rien, dès le premier jour, le campus [contient] un outil enregistreur qui apparaît à l'écran et qui permet automatiquement, par défaut calé sur le microphone interne du portable ou de leur ordinateur fixe, ils cliquent dessus et ils sont déjà en capacité de s'enregistrer pour remettre des devoirs. Là par exemple, la première étudiante m'a remis deux fichiers : un fichier mp3, et puis une partition en format Sibelius de ce qu'elle a fait. Harold diffuse l'enregistrement.

Ce que je trouve de très intéressant au travers de tous ces outils multimédias, c'est que je vois qu'on leur demande de moins en moins des choses papier, on leur demande de nous remettre de la musique, de nous remettre des choses chantées faites, etc. Ce que je trouve d'extrêmement intéressant, c'est par exemple qu'ils ont une semaine pour enregistrer une certaine chose ; on leur dit : "vous avez le droit de la recommencer autant de fois que vous voulez ; ce que vous postez, c'est ce qui vous satisfait, c'est ce que vous estimez être bien pour vous. Ça aussi, je trouve ça très intéressant par rapport à une évaluation en temps réel dans le cadre du cours, où on peut toujours dire que c'était pas le bon jour, ou c'était difficile ou je ne sais pas quoi ; là vraiment, ils ont en plus cette autonomie de se dire "je poste quand je suis satisfait".

Là par exemple, ce devoir, c'était une espèce de cas fictif : vous avez un réalisateur qui vous demande si vous pourriez sur une séquence d'une trentaine de secondes, ça se passe dans un cloître... , faire une musique de film un petit peu dans le style, très épuré, uniquement avec des voix. Notamment dans ce devoir, ils avaient aussi à remettre la

lettre qui accompagnerait leurs voix ; par exemple, je vous montre ce qu'a mis Julie — c'est dans ses remarques — :

"Monsieur Besson (elle a de l'ambition !), voici comme promis ma proposition d'*organum* à deux voix pour la scène se déroulant dans la cathédrale de Chartres pour votre prochain film Medieval Warriors [*Rires*]. La réalisation audio proposée est chantée avec un chœur de femmes, mais il me semble plus raisonnable d'envisager un chœur d'hommes pour ce type de musique. Ceci n'est qu'un aperçu du futur morceau ; je vous joins également la partition de l'arrangement. Vous en souhaitant bonne réception, je reste à votre disposition pour quelque remarque ou question que ce soit. Cordialement, Julie."

Voilà, ils sont aussi effectivement en capacité de s'enregistrer directement depuis le site ; on peut décider également d'ouvrir ou pas l'ensemble des devoirs aux autres [. . .], on peut même proposer, en plus de l'évaluation normative du professeur, une évaluation des autres élèves qui peuvent donc se surajouter [. . .].

Ça, c'est le campus en ligne ; au-delà de ça, c'est vrai que nous, on a affiché dès le départ de ce cursus, un ancrage dans les nouvelles technologies tout de suite très important, puisque par exemple l'ensemble en moins d'un mois et demi, ils ont tous fait l'acquisition d'un ordinateur pour ceux qui n'en avaient pas. Là par exemple, avec tout ce qu'on leur a proposé, 100 % des étudiants sont maintenant autonomes, ont un ordinateur, une carte son, la possibilité de s'enregistrer. Au-delà du campus, on travaille aussi énormément avec des logiciels qui nous aident pédagogiquement : par exemple, dans les dix étudiants qu'on a, on a un étudiant en musiques électroniques qui est un très bon programmateur et qui connaît très bien Max/MSP, et qui réalise, par exemple, sur une difficulté de FM ou d'analyse donnée, un patch pour travailler cette difficulté. On le compile, on en fait une petite application autonome qui est déposée sur le site et les élèves la téléchargent. Je sais que tout récemment, il a fait une petite application pour reconnaître les différents modes. . . Donc on utilise aussi ça, la ressources des élèves eux-mêmes, quand ils ont des connaissances dans un domaine. On leur donne aussi des tas de ressources d'*ear-training* en ligne, ou de travail de l'oreille avec des logiciels spécifiques. Les trois-quarts sont équipés par exemple de Transcribe, logiciel qui va permettre de les accompagner pour relever de la musique, en les aidant soit à ralentir le tempo, soit à analyser spectralement ce qu'ils sont en train d'entendre pour les aider, en particulier quand il y a des accords, à prendre la bonne décision [. . .]. On essaie surtout, pour tous les outils, comme les stations audionumériques, les logiciels de gravure informatisée, que ça devienne aussi pour eux un outil d'autoformation ; qu'ils aient l'idée, tout de suite, de prendre leur station audionumérique, d'enregistrer. . . je sais pas. . . un pattern qui va leur permettre de travailler quelque chose par dessus ; c'est-à-dire de leur dire qu'au-delà des outils de création artistique, c'est aussi pour eux des compagnons de tous les jours dans leur progression, du travail de fond. À titre d'exemple, c'est vrai que sur les chanteuses, sur la justesse par exemple, [avec Autotune] elles visualisent leur fausseté par exemple. Donc c'est une utilisation détournée de ce petit plug-in qui est fait

à l'origine pour corriger la hauteur des gens et donner l'impression qu'ils chantent juste [...].

Antoine : Moi, je suis très enthousiaste ; je ne peux pas faire autrement... [*Il rappelle à l'auditoire la possibilité d'organiser une formation à l'utilisation de la plateforme* Moodle.] Ça remet en jeu autre chose que des simples moyens, que des simples outils ; vous avez bien compris que c'est de la pédagogie de groupe permanente, en réseau j'ai envie de dire ; de s'écouter les uns les autres... C'est tout ce qu'Arlette Biget explique qu'elle fait avec ses élèves en temps, sauf que là, c'est en temps différé, en temps en réel, en temps... [...]

Enseignant 1 : On s'adresse à quelle tranche d'âge ? Deuxièmement, est-ce que ce sont des étudiants qui se destinent à être professionnels ?

Harold : Alors moi je suis sur la tranche 18-28, clairement, des adultes. J'avoue qu'effectivement, cet outil me paraît totalement inadapté, même dans son interface, à des petits : il est trop compliqué, il faut ouvrir des fenêtres qui amènent à d'autres choses, etc. les pages sont extrêmement chargées, c'est petit, c'est clairement inadapté à des enfants. Après, c'est adaptable ; honnêtement, c'est une question de temps : j'ai pas eu le temps de faire ça. C'est-à-dire que la plateforme permettrait d'être beaucoup plus simple ; tous les blocs que vous voyez à l'écran sont grossissables, enlevables, déplaçables. Très honnêtement, [...] j'aurais jamais le temps. On part de l'outil tel qu'il est, on essaie d'en tirer le plus possible de valeur ajoutée, mais j'ai clairement pas le temps pour plus. Après, faut un développeur, faut des gens... et puis qui ont aussi cette connaissance : c'est quoi faire une interface utilisateur pour un enfant de 8 ans ou de 10 ans, etc., chose que je sais pas du tout faire.

Baptiste : Par contre, c'est un outil formidable de collaboratif des enseignants entre eux... pour une cohérence des programmes, de manière à ce qu'ils commencent à... On en parle souvent, entre FM, entre instruments, pratiques d'ensemble, etc., je trouve ça extraordinaire ! [...] C'est vrai que dans le monde d'aujourd'hui, très rapide, où on n'a pas forcément le temps de se voir, de prendre des rendez-vous [...], là, ça permet d'avoir une cohérence extraordinaire !

Antoine : Ça permet d'être en rendez-vous permanent...

Enseignant 2 : Je voudrais juste savoir : là, c'est un travail par mail, et par internet ; avec les élèves, vous êtes connectés par mail, pas par Facebook ? [*Harold précise le fonctionnement des échanges.*] 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...

Harold : 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.

Antoine : Par contre, la puissance de l'outil que tu viens de montrer, c'est qu'au lieu d'être dans de l'échange ponctuel […], on est sur de l'historique de l'échange […]. Du suivi, exactement. […] Et du suivi, à tous les niveaux : c'est-à-dire qu'il n'y a pas seulement le prof/élève, mais entre les profs […].

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

Harold : [*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.

Baptiste : Parce que je sais que – je peux le dire, tout le monde est [de l'agglo] ? – 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.

Harold : 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. […]

Observation : Apple Woodbrass

8 avril 2010

Pour une présentation de cette demi-journée de rencontre professionnelle, voir l'encadré p. 327–329 de la thèse.

Introduction de l'événement par Thomas

« Donc moi, je suis Thomas, pour ceux qui ne me connaissent pas, je suis le responsable du département « Écoles et orchestres » du magasin Orphée, alors rapidement, je vais vous parler un peu d'Orphée, parce que peut-être vous ne le connaissez pas tous depuis l'origine. Nous, c'est un magasin qui a ouvert en mai 1999 et qui est situé juste à côté du CNSMDP [...], et c'est un magasin qui a ouvert ses portes, au départ on était spécialistes de l'instrument à vent, et de la percussion, on va dire classique, des percussions mais aussi des instruments classiques : [...] bien évidemment, notre clientèle était essentiellement les écoles de musique, les conservatoires, les professeurs, etc., les professionnels. Donc 1999 pour l'ouverture, spécialisation, un atelier, un énorme atelier avec quatre techniciens. Par la suite, c'est arrivé en 2005, nous avons — alors là, vous pouvez le voir — nous avons élargi sensiblement notre gamme d'instruments, puisque maintenant nous proposons quasiment tous les instruments, je dirais sauf la harpe, et le piano acoustique qui n'est pas vraiment notre cœur de métier, mais comme maintenant l'essentiel des ventes de piano se font essentiellement sur piano numérique pour tout un tas de raisons, pour les gens qui habitent en région parisienne, donc nous vendons beaucoup de pianos numériques, et je dirais que depuis 1999, vis-à-vis des écoles et des conservatoires, nous travaillons... l'année dernière, nous avons eu au moins une facture dans plus de 1200 établissements, pour vous dire qu'on commence à rayonner de plus en plus, et sur l'ensemble du territoire français, puisque beaucoup le savent, nous avons un site internet, et puis on commande et on livré dans les trois-quarts du temps relativement rapidement. En ce qui concerne l'offre Mac — Apple, pardon —, c'est relativement nouveau chez nous puisque ça va faire un mois tout juste que les matériels sont présentés sur notre site internet, et donc vous allez pouvoir retrouver toute la gamme qui vous a été présentée [le matin], sur Orphée.com, donc ce qui est Apple, tout ce qui est Logic audio bien évidemment, les logiciels, et puis, bien évidemment tous les périphériques, etc. Là je vous ai ramené le catalogue, qui est le catalogue 2009-2010 mais qui a été édité en septembre, donc [...] on commençait à mettre qu'on était agréé Apple, mais vous n'allez pas voir les matériels en eux-mêmes parce qu'il a été édité bien trop tôt pour ça, mais sur le site internet, vous allez pouvoir retrouver tout çà. Donc c'est fini pour moi, et je vais laisser la parole aux personnes de ASE Éducation, donc la partie « Éducation » chez Apple.

Présentation Apple dans l'éducation par Olivier, responsable Apple Store Education Europe

« Merci Thomas. Qui connaissait déjà les offres Apple, avant de découvrir le [inaudible] ? [Plusieurs participants lèvent la main] Merci.
Bien, comme je vous l'ai dit en introduction, nous allons là passer une petite vingtaine de minutes, non pas pour parler de produits, mais de parler en fait à quelque chose qui nous est vraiment cher dans l'éducation, c'est en fait la vision liée aux nouvelles communautés et nouveaux contenus, les tendances en fait qui sont liées à la technologie dans l'enseignement en tant que tel. Donc vous avez tous a priori des contacts avec des jeunes, des moins jeunes, en tout cas qui sont en voie d'apprentissage… il est vrai que ce genre de présentation, on a l'habitude de les faire auprès… de… d'établissements scolaires, plus exactement, ou de personnes qui sont en charge d'académie, mais vous allez voir qu'en fait le rapprochement peut être fait aussi dans le cadre d'un apprentissage musical, et notamment la façon dont 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. Donc voici les… trois tendances aujourd'hui qui s'opèrent dans l'éducation, trois tendances sur lesquelles Apple est aujourd'hui présent, malgré tout, qui s'opèrent sur l'arrivée de nouveaux contenus, hein, des contenus bien sûr numériques, et on va voir en détail quelle est la notion de ces contenus numériques, comment on la définit, les nouvelles connexions qui peuvent aussi s'opérer, nouvelles connexions notamment dans le monde de la mobilité, et puis des communautés qui se forment, des communautés mondiales, des communautés sur le web, et puis, comme vous devez le savoir aussi, des communautés qui sont liées à des… comment ça s'appelle, des [inaudible] en ce moment bien particulières, notamment la musique. Alors en termes de contenu, une chose qui est intéressante, et on le remarque aussi dans les conservatoires qui commencent à s'équiper de musiques assistées par ordinateur, c'est en fait la… taille et le volume que prennent le nombre d'informations numériques. Donc vous avez ici une citation qui vous montre le nombre d'hexabytes, 161 hexabytes de contenus numériques produits dans le monde entier, ce qui représente, et ça c'était en 2006, trois millions de fois la totalité des informations imprimées depuis la création du premier livre, hein, pour vous donner en fait une notion de taille, de volumétrie. Ça c'était en 2006, sachant qu'aujourd'hui on est quand même sur une tendance exponentielle, on va arriver aujourd'hui dans un… univers où il va être important de pouvoir juger la ressource, de pouvoir l'isoler, et surtout lui donner une légitimité par rapport à notre recherche de départ, notamment… face en fait aussi aux diversités de nouveaux acteurs, des acteurs qui sont des acteurs historiques, notamment… si je fais en fait une digression par rapport aux médias, les chaînes de télévision notamment, BFM, TF1, France Télévisions et autres ont aujourd'hui une façon de traiter l'information qui va forcément évoluer. Elle va for-

cément évoluer par rapport à des groupes qui se créent sur internet, notamment, alors là on en site quelques-uns : Facebook, Youtube et *Tweeter*, c'est pas les seuls. Mais elles vont aussi être amenées à différencier leur information et notamment à l'opérer de façon différence au niveau des, au niveau de la constitution numérique. Notamment TF1 qui utilise depuis quelques années une notion qu'on appelle le *broadcasting*, vous en avez déjà entendu parler ? Et nous sommes actuellement nous, en tant qu'Apple, en tant qu'acteur de cette technologie-là en train de voir une grosse avancée, une grosse... différenciation, transformation, au niveau du *broadcasting* vers ce qu'on appelle la vidéo en ligne, ou la création d'éléments vidéo à la demande. Typiquement, on a vu, ces derniers temps, des opérateurs, des opérateurs téléphoniques, notamment en France, qui ont racheté des droits de rediffusion d'événements sportifs, ce qui en fait, donne un impact par rapport à ces acteurs-là et notamment par rapport à la façon dont ils ont à gérer cette information. Donc on peut avoir aujourd'hui sur son ordinateur portable, sur son téléphone aussi, la possibilité d'accéder à une émission de télévision, ou bien à des droits de retransmission de... football. Alors la réponse d'Apple par rapport à cette multitude d'informations, cette multitude d'acteurs qui jouent en fait dans la partie média, si on fait maintenant la différence entre la possibilité de rechercher ces médias sur un navigateur internet (Google, Yahoo)... , typiquement, tout à l'heure, on cherchait... , alors, je vais l'écorcher, c'est... [intervention d'un participant] les ondes Martenot, — oui, j'ai appris des choses, aujourd'hui — donc on cherchait ça sur Google, on est arrivés quand même sur plusieurs pages... de références concernant cette recherche, donc ça c'est pour un thème précis ; notre proposition, notre offre de valeur vis-à-vis, en fait, de ces contenus mais liée à l'éducation, c'est de pouvoir accéder en fait à... un portail qui s'appelle iTunes, iTunes Store, pour le citer, que vous devez connaître, a priori, hein, — qui ne connaît pas iTunes ? [Plusieurs participants lèvent la main] Merci, [inaudible], iTunes qui vous permet en fait de gérer votre musique, vos films, vos émissions de télévision, vos podcasts, mais qui vous permet aussi d'accéder à ce qu'on appelle iTunes U, ça vous devez connaître peut-être un peu moins, « U » voulant dire « University ». Finalement, c'est la possibilité d'arriver sur un portail, gratuit, qui propose en fait des contenus des institutions du monde entier et de pouvoir télécharger ces contenus. Tout ça dans un monde qui est purement éducation. Ce qui veut dire, si je refais mon analogie par rapport à du Google ou du Yahoo, si je recherche un terme dans Google, je vais avoir x pages d'une information qui n'est pas forcément vérifiée, en tout cas qui n'est pas liée à ma recherche de départ, contrairement à iTunes U, où je vais faire cette même recherche mais où je vais être certain que cette recherche sera liée à une institution qui a produit ce contenu. Alors vous allez retrouver sur iTunes U des institutions comme Stanford, comme le MIT, comme Cambridge, Oxford, en France des institutions comme Paris Descartes, Pierre et Marie Curie, Nice Sophia Antipolis, une école d'ingénieur qui s'appelle Supinfo, le Collège de France, HEC, l'école de commerce, bref toute une série de — il y a aussi le Château de Versailles qui est présent sur iTunes U —

et tous ces contenus sont absolument gratuit et téléchargeables de façon à les lire sur votre iTunes Mac, PC, ou bien le synchroniser sur votre iPod ou bien sur votre iPhone. Donc dans la continuité de cette multitude qui s'opère actuellement, eh bien une de nos réponses, c'est de dire qu'il existe des portails, notamment iTunes U pour aller chercher des informations en particulier. Vous allez d'ailleurs retrouver, plus proche de nous et de notre intérêt cet après-midi, l'Opéra de Londres qui est présent sur iTunes U, vous allez retrouver des musées aussi qui sont présents, et donc je vous invite à aller faire un tour et à regarder en fait la richesse des contenus qui s'y trouvent.

Alors je vous parlais tout à l'heure de transformations, transformations des acteurs actuels, alors je vous en parle tout simplement parce que vous être liés justement à ces… vous êtes aussi des acteurs, et vous être liés aussi à des utilisateurs, qui eux, évoluent très clairement dans ce monde digital, et il va probablement y avoir une évolution des comportements, ça c'est sûr, mais il y a aussi une évolution des modèles économiques. Alors ça va aussi impacter le monde de la musique, ça a commencé à le faire, notamment avec tous les débats qui se sont opérés avec les droits… musicaux, Apple a été un des acteurs qui ont modifié aussi les comportements vis à vis de l'achat de la musique, il y a quelques années, principalement avec la possibilité d'acheter un seul morceau et non pas forcément un album complet sur la boutique iTunes Store ; la transformation va aussi s'opérer avec le concept de la mobilité, donc si certains d'entre vous ont des téléphones portables dits intelligents — les smartphones notamment, ou bien les iPhones — vous savez que vous pouvez télécharger des applications, et ces applications sont en train de modifier, encore une fois, les acteurs qui sont notamment des acteurs de Baptiste la presse qui ont en fait créé des applications spécifiquement pour ces plateformes-là, qui vous permettent de télécharger les news du jour, mais éventuellement d'aller un peu plus en profondeur ensuite pour aller sur le site internet pourquoi pas acheter le quotidien. Donc on est en train effectivement d'arriver dans ces étapes-là.
Je vous parlais tout à l'heure de nouvelles connexions… en effet, vous avez pu vous en rendre compte dans vos écoles, tout le monde est équipé massivement de portables, de portables téléphoniques, de portables ordinateurs, dans un monde en fait où l'ordinateur personnel malgré tout est plutôt en maturité voire en déclin. Ça ce sont les statistiques des ventes mondiales puisqu'il s'est vendu un peu moins de 300 millions d'ordinateurs personnels à travers le monde contre 300 millions en 2008, donc en fait on est sur une industries qui est… à plat par rapport en fait à un secteur de la mobilité qui lui est en pleine expansion. Donc aujourd'hui le nombre de téléphones mobiles vendus à travers le monde doit avoisiner les 1,3 milliards. Donc ça vous donne en fait une proportion par rapport à l'ordinateur personnel. L'ordinateur personnel étant, tout confondu — Mac, PC, l'ordinateur portable ou de bureau, même les portables qu'on appelle les eeePC, les netbooks finalement font partie des PC, donc on se rend compte que malgré l'arrivée de ces nouveaux portables, on est sur une industrie qui est plutôt en déclin. Donc les outils mobiles sont effectivement là, sont présents et donc une personne tout à l'heure montrait

un… alors on lui a dit de ranger — j'espère que la personne ne s'est pas offusquée — montrait un iPad, personnel, on n'en a pas nous encore ici, et on voit effectivement arriver sur cette nouvelle plateforme, que ce soit les iPhones présentés sous vos yeux ou bien les iPads qui vont arriver, des applications qui sont complètement dédiées à cet univers-là, et notamment des applications pour la musique. Donc je ne me rappelle plus de l'application qui a été montrée tout à l'heure, Thomas, mais une application très très riche qui permettait d'avoir une table de mixage…

Thomas : Ah oui, tout l'heure sur l'iPad-là…

Olivier : Ouais. Igor, tu te rappelles de l'application, c'était…

Igor : Non, c'était un petit logiciel de création musicale

Olivier : Mais, voilà. Création musicale sur une plateforme qui finalement reste une plateforme mobile, et qui se situe dans cette partie-là [pointe un élément de diapositive], applications natives, donc des applications complètement conçues pour la plateforme iOS, qui fonctionne sur iPod Touch, iPhone et iPad. on retrouve aussi ensuite des applications dites « web », c'est l'utilisation d'un navigateur internet pour avoir une interface qui est dédiée à cette plateforme-là, et bien évidemment emporter avec soi des vidéos riches, des concerts, des cours de musique qu'on peut maintenant emporter sur notre mobile.

Baptiste : [inaudible] la tendance à brancher ces appareils sur un écran où que l'on soit, pour le confort de travail quand même, c'est [inaudible] ?

Olivier : Alors oui et non. C'est à dire qu'on peut déjà les brancher pour reproduire une vidéo ou un diaporama de photos par exemple, maintenant si la question est de savoir si on peut dupliquer l'écran un peu comme on le fait avec un ordinateur portable, on est encore un peu trop tôt, mais a priori on est plutôt dans cette tendance-là, vous avez complètement raison.

Baptiste : Oui parce que si on dit que les ordinateurs sont en déclin, ça veut dire que…

Olivier : que forcément, il va y avoir une modification des connexions…

Baptiste : et des comportement, je veux dire…

Olivier : des comportements. Alors la modification des comportements est en train de s'opérer, qu'on puisse se brancher ou pas avec un écran mais malgré tout, après, les fonctionnalités vont être amenées à évoluer pour effectivement, pouvoir se connecter là où on se trouve, puisque déjà, tous ces appareils sous Wi-Fi permettent de se brancher au réseau.
Donc la richesse, en fait, de cette mobilité, c'est de pouvoir aller chercher l'application qu'on veut au moment où on le souhaite, notamment grâce à l'App Store qui propose aujourd'hui plus de 150000 applications, et beaucoup dans l'éducation, et beaucoup qui concernent la musique. Donc moi, j'ai sur mon iPhone des applications de guitare, des

applications qui permettent de régler en fait, les cordes de guitare, une application qui me permet d'avoir un octave de piano, alors c'est assez réduit malgré tout, je joue pas là-dessus, mais ça permet quand même d'avoir un rapport à l'instrument qui est peut-être intéressant. Et là où on se trouve on peut commencer un petit peu à créer deux-trois notes par-ci par-là. Donc c'est un… store qui est amené à augmenter, et puis là [diapo] on a cité en fait quelques applications qui ne sont pas liées du tout à la musique et on s'en excuse, mais qui sont vraiment liées au domaine de l'éducation ; on retrouve notamment des éditeurs qui ont lancé le Bescherelle [amusement du public], tout le monde a connu le Bescherelle, c'est quand même un ouvrage qui a quelques années, quelques dizaines d'années, eh bien maintenant on le retrouve de façon complète sur l'iPhone. [Question d'un intervenant sur le Bescherelle et réponse] Eh bien si on a un doute sur les terminaisons de tous ces verbes-là, eh bien on a le Bescherelle pour 79 centimes d'euro à télécharger, et il est complet. On a le Larousse, on a le Petit Robert, etc, etc.
Les communautés qui sont liées finalement à ces nouvelles connexions, eh bien c'est toutes celles qui s'opèrent dans le monde entier et puis celles qui s'opèrent notamment dans la transmission du savoir. On cite ici l'exemple entre *Wikipedia* et l'Encyclopédie Universalis, pour la partie française uniquement, 913 000 articles référencés sur *Wikipedia*, probablement plus depuis que je parle contre 65 000 sur Universalis. L'idée ici… [*Baptiste commence à intervenir*] j'attendais, en général, il y a deux-trois personnes mais si vous…

Baptiste : non mais la problématique, c'est que c'est une encyclopédie réalisée par les internautes eux-mêmes, c'est bourré d'erreurs…

Autre participant : soit c'est pas complet, soit c'est… il y a des erreurs

Baptiste : on peut pas se fier dessus d'une manière… universitaire…

Olivier : Alors je vais juste vous citer un exemple, c'est que… bon, la richesse des articles veut pas dire que les articles sont de véracité absolue

Baptiste : absolue, y a aucun vérificateur en fait, c'est… chacun qui peut changer de phrase, qui peut…

Olivier : Alors la polémique qu'il y a sur *Wikipedia* actuellement, pour le citer, ça va être effectivement lors d'une création d'une personne, d'une personnalité on va dire, qui peut être décriée, typiquement, et qui va être amenée à débat. En revanche, je vous invite à aller voir le théorème de Pythagore, ou des notions… universelles concernant les grands théorèmes, et je peux vous assurer que la véracité de l'information est à 100 % vérifiée déjà, et que des chercheurs du CNRS ont récemment fait une étude sur des articles équivalents, alors bien évidemment on ne prend pas les *people* de *Wikipedia*, mais des articles équivalents, 65 000 articles ici avec 65 000 articles ici, et ils ont trouvé moins d'erreurs sur la partie *Wikipedia* que sur la partie Universalis, sur ces articles donnés.

Donc la polémique ne touche pas l'ensemble des informations, mais… bon, nous on n'a pas d'actions, Apple n'a pas d'actions *Wikipedia* puisque c'est [inaudible]…

Baptiste : non mais, je ne parle pas de l'aspect scientifique, des mathématiques, des [inaudible], mais par exemple dans le domaine de la musique, sur les biographies de musiciens, c'est pas fiable, quoi, à 100 %.

Olivier : C'est pas fiable à 100 %. D'accord. Les choses évoluent, mais c'est, comme vous l'avez dit, c'est la communauté qui a créé *Wikipedia*. Donc c'est juste un point pour vous donner un petit peu le volume d'information et la façon dont s'opèrent les choses ; d'autres communautés existent : la possibilité de partager ses photos sur Flickr, et la possibilité de communiquer de façon mondiale avec aujourd'hui, plus de 400 millions d'utilisateurs sur Facebook, idem, mais Facebook n'est pas forcément une communauté qui va être utilisée par des enseignants de collège ou de lycée, on le sait bien, et heureusement. En revanche, des communautés comme Twitter typiquement vont se créer, il y a des communautés dans une communauté qui vont se créer pour ensuite dialoguer sur un cours donné. Donc là vous voyez, vous êtes sur le portail d'iTunes U… et j'ai un cours qui vient de Stanford. Un cours, gratuit, qui me permet de savoir comment développer des applications sur iPhone. Lié à ce cours, s'est créée en fait une communauté sur *Tweeter* qui discute de ce cours et s'échange des informations vis-à-vis du développement de l'application sur iPhone. Vous voyez, il y a des choses qui s'opèrent, et il est très certainement possible aujourd'hui d'avoir l'équivalent dans un monde purement de création musicale, ou qui est lié à l'informatique musicale.
Donc la réponse d'Apple vis-à-vis de ça — je vous avais dit qu'on n'allait pas parler produits, malgré tout, on a quand même une implication très très forte dans le monde de l'enseignement et de la partie musicale — donc depuis la création d'Apple, depuis fin 1970, mais plus proche de nous, nous avons toujours fait la promotion de la création et l'innovation de contenus riches vis-à-vis de l'enseignement. Donc ça a été le cas avec la création de contenus avec des logiciels comme iLife, qui vont être présentés en partie cet après-midi, des applications aussi professionnelles, puis est arrivé l'iPod, plutôt en 2001 mais il a été rapidement utilisé pour des besoins d'enseignement ; aujourd'hui il n'est pas rare d'avoir des collégiens, des lycéens, des étudiants qui se promènent avec leur iPod et vous allez retrouver dedans plus uniquement que des musiques mais aussi des cours, des véritables cours. Pas loin d'ici, dans les Yvelines, vous avez le Conseil Général qui… a équipé plusieurs centaines de collégiens d'iPod, des Nano, et formé en fait un certain nombre de professeurs de façon à ce que ces professeurs, en mathématiques, en français, en anglais, en éducation physique, créent des contenus pour les mettre à disposition sur iPod ; pour vous donner cette application de la mobilité dans l'éducation.

Ce qu'on appelle la collaboration, très très fort la collaboration, qui peut s'opérer entre enseignants et étudiants, les étudiants sont de plus en plus demandeurs d'avoir en fait une individualisation de leurs apprentissage, de pouvoir questionner leur enseignant,

éventuellement à distance par email, ou bien éventuellement sur des communautés qu'on appelle des communautés de Wiki — wiki c'est une page internet pour laquelle on va partager une information de façon très rapide, très facile, et on va pouvoir avoir un retour aussi facile, aussi rapide, de la part des personnes connectées. Voilà l'implication d'Apple dans ces parties-là. Si on refait un point sur la création de contenus, on va voir dans très peu de temps que la création de contenus s'opère de façon pratiquement innée sur tous les ordinateurs Apple, puisque dès lors que vous avez un ordinateur Apple, vous avez dedans une suite qui s'appelle iLife, dans laquelle vous avez un gestionnaire de photos, un gestionnaire de création, de retouche de films, la possibilité de faire du web, du podcasting, mais aussi la possibilité de retrouver, et je finirai par celui-ci, un logiciel qui s'appelle GarageBand, qui vous permet… d'accéder à un premier niveau de logiciel de musique assistée par ordinateur, avec des échantillonnages d'instruments de musique, très riches, d'excellente qualité, des boucles audio, libres de droits, qui vont donc vous permettre de créer, en fait, ces éléments sonores.

Voilà, les contenus numériques deviennent des contenus que nous envisageons, nous, de façon le plus ouvert possible, ça c'est une chose importante ; quand on parle d'audio, de texte, on parle de .rtf, on parle de .mp4, on parle de normes en fait qui soient utilisables sur n'importe quelle plateforme, Mac, Windows ou Linux, vidéo et puis bien-sûr des podcasts.

Donc les fameuses communautés d'apprentissage dont je vous parlais tout à l'heure, alimenter, échanger sur des environnements qui permettent de discuter éventuellement avec enseignants, avec éducateurs, s'échanger aussi des fichiers, pour aller éventuellement chercher des informations et surtout des applications qui seront disponibles dans un système de cloud services, donc typiquement, ce qu'on appelle l'application à la demande — j'ai besoin d'un traitement de texte, j'ai pas besoin forcément de l'avoir sur ma machine, je peux aller le chercher sur un… je ne vais pas le citer, mais sur des applications qui sont disponibles en ligne, créer mon traitement de texte, et puis ensuite l'enregistrer ou l'envoyer directement par email. Et puis l'accès de l'ensemble de ces informations s'opère avec un PC, s'opère avec un Mac, avec un téléphone portable et puis bien évidemment avec un [iPhone ?], ce qui permet d'être connecté à l'ensemble de cette chaîne. Alors bien évidemment ensuite, il y a des périphériques, on rajoute ici un clavier audio, il y en a un ici, je ne sais pas si tu vas l'utiliser ? Une guitare, vous pouvez utiliser n'importe quel instrument, vous pouvez le brancher directement sur le Mac, soit un instrument réel, soit un instrument logiciel, il sera reconnu, si c'est un instrument de type clavier MIDI, automatiquement, et il vous permettra de composer sur le Mac.

On finit avec une belle citation, je vous laisse la lire [*Pendant les grands changements, les apprenants héritent du monde tandis que les personnes déjà formées sont parfaitement adaptées à un monde qui n'existe plus*]. L'idée de cette citation, qui est pas d'Apple… , c'est d'un philosophe, Eric Hoffer, qui en fait, explique très clairement qu'aujourd'hui le monde change et que si effectivement on continue à éduquer, à ap-

prendre à nos élèves comme on faisait il y a 20 ou 30 ans dans un monde qui est en perpétuelle évolution, eh bien finalement, on va rendre inadaptés les apprenants d'aujourd'hui. Donc les rendre flexibles c'est une chose, leur permettre d'évoluer dans les technologies c'en est une autre, ils le font aujourd'hui, peut-être pas forcément à bon escient, mais on est tous en fait responsables de cette transformation qui s'opère dans l'éducation.

J'en ai fini pour ma partie, je vais maintenant laisser la parole pour ce retour d'expérience très riche… »