



HAL
open science

Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire

Yann Gueguen

► **To cite this version:**

Yann Gueguen. Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire. Education. Université Rennes 2, 2019. Français. NNT : 2019REN20043 . tel-02924759

HAL Id: tel-02924759

<https://theses.hal.science/tel-02924759v1>

Submitted on 28 Aug 2020

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.



**UNIVERSITE
BRETAGNE
LOIRE**

THÈSE / UNIVERSITÉ RENNES II

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES II

Mention : Sciences de l'éducation

École doctorale ELICC

présentée par

Yann Guéguen

Préparée aux Unités de recherche EA 3875 & EA 3208

CREAD / APP

Université Rennes II

**Ethnographie des
pratiques musicales
audionumériques
d'élèves en difficulté
scolaire**

Thèse soutenue le 29 novembre 2019
devant le jury composé de :

Bruno BOSSIS

Professeur de musicologie / Université Rennes II

Co-directeur de thèse

Gilles BOUDINET

Professeur de Sciences de l'éducation / Université Lumière-Lyon II

Rapporteur

Françoise BRÉANT

Professeure de Sciences de l'éducation / Université Paris-Nanterre

Examineur

Pierre COUPRIE

Maître de Conférences HDR en Musicologie / Université Paris-Sorbonne

Examineur

Dominique OTTAVI

Professeure de Sciences de l'éducation / Université Paris-Nanterre

Rapporteur

Pascal PLANTARD

Professeur de Sciences de l'éducation / Université Rennes II

Directeur de thèse



THESE / UNIVERSITÉ RENNES-II
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES II
Mention : Sciences de l'éducation
École doctorale ELICC

Présentée par

Guéguen Yann

Préparée à l'Unité Mixte de recherche n° EA 3875
CREAD / APP
Université Rennes-II

Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire

Thèse soutenue le 29 novembre 2019
devant le jury composé de :

Bruno BOSSIS
Professeur de Musicologie / Université Rennes-II
Co-directeur de thèse

Gilles BOUDINET
Professeur de Sciences de l'éducation / Université Lumière-Lyon II
Rapporteur

Françoise BRÉANT
Professeure de Sciences de l'éducation / Université Paris-Nanterre
Examineur

Pierre COUPRIE
Maître de conférences HDR en Musicologie / Université Paris-Sorbonne
Examineur

Dominique OTTAVI
Professeure de Sciences de l'éducation / Université Paris-Nanterre
Rapporteur

Pascal PLANTARD
Professeur de Sciences de l'éducation / Université Rennes-II
Directeur de thèse

REMERCIEMENTS

À Pascal Plantard, pour son dynamisme et sa confiance qui m'ont entraîné dans cette aventure de recherche ; pour sa bienveillance et son soutien durant ces quatre années.

À Bruno Bossis, qui m'a accompagné tout au long de cette reprise d'études et m'a constamment témoigné de son ouverture d'esprit, de son soutien et de sa rigueur.

À Mesdames et Messieurs Gilles Boudinet, Françoise Bréant, Pierre Couprie et Dominique Ottavi, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

À mes camarades du CREAD, pairs doctorant·e·s et collègues enseignant·e·s : Anne-France, Antoine, Barbara, Caroline, Céline, Chloé, Daniel, David, Didier, Elzbieta, Geneviève, Hugues, Jean-Michel, James, Jérôme, Julie, Laurent, Marianne, Mickaël, Murielle, Nicolas, Sylvaine, Thierry, Véronique, Yann. Merci pour vos conseils, pour nos échanges, pour ces séminaires et colloques, joyeux ou graves... et surtout pour tous ces instants informels de convivialité et d'humanité.



À celles et ceux qui m'ont offert leur temps et leur patience à relire et corriger ce manuscrit, aussi généreux·ses en précieux conseils avisés qu'en blagounettes revigorantes – only the braves : Anne, Claire, Daniel, Elzbieta et Thierry. Mention spéciale à Sandrine, souriante dans la dernière ligne droite, à débusquer jusqu'au bout la moindre faute, désormais rebelle à ma relecture. À vous tou·te·s : salut du cœur et très très très grand merci.

À ma mère et mes sœurs, pour les encouragements, les rires et les sourires. À mon père, pionnier de l'éducation spécialisée, sur les traces de qui je chemine un peu, finalement... Qui l'eût cru ?

À Claire, Ossian et Lina, mes soleils... Votre soutien fut total, vos lumières intenses, nos rires et vos sourires salvateurs, votre force d'amour omniprésente face à la matière abondante régulièrement insaisissable et passablement écrasante. Merci, merci, merci.

À toutes celles et ceux qui m'ont confié leurs paroles, leurs musiques, leurs présences, leurs visions... et parfois même quelques secrets. Ma gratitude est spécialement forte envers les enseignant·e·s de SEGPA, qui m'ont régulièrement offert d'exceptionnels « moments d'éducation ». Je remercie tout particulièrement et amicalement Philippe, qui m'a ouvert dès le départ la porte de son bureau et les arcanes de l'enseignement adapté, ainsi qu'Antoine et sa compagne, Pierre, Mussa, Yacine et les autres, pour leur accueil souriant, leur musique et la qualité de nos échanges. Ce travail vous est dédié.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
AVANT-PROPOS	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PARCOURS PERSONNEL ET ELABORATION DE LA RECHERCHE.....	14
FORMATION DE LA REFLEXION	16
PROBLEMATISATION ET PREMIERES HYPOTHESES	18
METHODOLOGIE.....	21
I BREVE HISTORIOGRAPHIE DE L'EDUCATION MUSICALE	26
INTRODUCTION.....	28
CHAPITRE 1 DU SACRE AU PROFANE	32
1.1 <i>La paideia musicale</i>	34
1.1.1 - Figures antiques	34
1.1.2 - Héritage thérapeutique.....	40
1.2 <i>Institution française de la musique</i>	43
1.2.1 - Du sacré au profane	44
1.2.2 - Institution musicale d'élite.....	48
1.3 <i>Hétérotopie du silence cosmique</i>	52
CHAPITRE 2 DU SAVANT AU POPULAIRE	54
2.1 <i>La question des « valeurs »</i>	55
2.2 <i>Valeur sociale éducative de la musique</i>	56
2.2.1 - Une éducation professionnalisante et centralisée	56
2.2.2 - Ambivalences musicales de l'idéal républicain	59
2.3 <i>Ambivalences politiques de l'éducation à la musique</i>	61
2.3.1 - Fondement d'une ségrégation socioscolaire	61
2.3.2 - L'éducation du peuple par la noblesse libérale	62
2.3.3 - Vers une distinction structurelle	65
CHAPITRE 3 DU CITOYEN AU CONSOMMATEUR.....	79
3.1 <i>D'une ségrégation scolaire à l'autre</i>	80
3.1.1 - Un héritage complexe	80
3.1.2 - Massification, mixité, hétérogénéité	81
3.1.3 - Agrégations et ségrégations	83
3.1.4 - « Marché » scolaire	85
3.2 <i>Nouveaux « récits » ?</i>	88
3.2.1 - Puérocentrisme éducatif	88
3.2.2 - Déclin des « grands récits »	89
3.2.3 - Accompagnement « normalisant » ?	90
3.3 <i>« Médiamorbose » musicale</i>	93
3.3.1 - Musique populaire, musique « de masse »	94
3.3.2 - La musique et la machine.....	97
3.4 <i>MdM et ambiguïtés programmatiques en EM</i>	103
3.4.1 - Hiatus pédagogique.....	104
3.4.2 - Attractivité curriculaire	105
3.4.3 - Détours pédagogiques, « évidence » politique.....	107
3.4.4 - Injonctions paradoxales	110
3.5 <i>De l'acteur à l'énonciateur numérique</i>	114
CONCLUSION	116
II VERS UNE REFLEXION ECO-MUSICOLOGIQUE DE L'EDUCATION A LA MUSIQUE	123

INTRODUCTION.....	124
CHAPITRE 4 ANCRAGE ECOLOGIQUE ET SOCIOCRIQUE.....	130
4.1 <i>Des lignes, des traces et des indices</i>	130
4.2 <i>Ancrage sociocritique</i>	132
4.2.1 - Invisibilisation scolaire des compétences personnelles.....	132
4.2.2 - Approche sociocritique des usages numériques en éducation (ASUNE).....	135
4.3 <i>Ancrage écologique</i>	141
4.3.1 - Une construction empirique.....	141
4.3.2 - Dispositifs, formats, dispositions.....	145
4.3.3 - Acteurs, environnements, objets.....	149
CHAPITRE 5 ANCRAGE ETHNOMUSICOLOGIQUE.....	154
5.1 <i>Implications épistémologiques</i>	154
5.1.1 - Pluralisme méthodologique.....	154
5.1.2 - Décoloniser le regard et l'écoute.....	157
5.2 <i>« Jeunes musiques » et musiques de masse (MdM)</i>	159
5.2.1 - MdM, choix axiologique.....	162
5.2.2 - MdM, choix pragmatique.....	164
CHAPITRE 6 CONCEPTS, PROBLEMATISATION, HYPOTHESES.....	167
6.1 <i>Instrument, environnement</i>	167
6.1.1 - Outil, instrument, machine.....	167
6.1.2 - L'instrument de musique.....	171
6.1.3 - Machine et environnement.....	179
6.1.4 - Le concept d'environnement.....	182
6.2 <i>Capacitation</i>	189
6.2.1 - Visages de l'empowerment.....	189
6.2.2 - Capacitation.....	192
6.2.3 - Capacitation poïétique.....	195
6.3 <i>Processus de problématisation</i>	200
6.4 <i>Problématique et hypothèses</i>	203
6.4.1 - Problématisation.....	203
6.4.2 - Hypothèses.....	204
CHAPITRE 7 METHODOLOGIE DE L'ETHNOGRAPHIE.....	206
7.1 <i>De l'angoisse à la méthode</i>	206
7.1.1 - Auto-analyse.....	206
7.1.2 - Approche qualitative et inductive.....	208
7.1.3 - La méthode par théorisation ancrée (MTA).....	211
7.2 <i>Une ethnographie multi-située</i>	214
7.2.1 - Temporalité de l'enquête.....	216
7.2.2 - Les terrains d'enquête.....	223
7.3 <i>Les instruments méthodologiques de l'ethnographie</i>	228
7.3.1 - L'observation.....	228
7.3.2 - L'entretien.....	231
7.3.3 - La récolte musicale.....	234
7.4 <i>L'analyse</i>	235
7.4.1 - Décrire, transcrire.....	235
7.4.2 - L'analyse selon la MTA.....	236
7.5 <i>Modèles d'analyse du fait musical</i>	238
7.5.1 - J. Molino et l'analyse tripartite du fait symbolique.....	238
7.5.2 - Limites et adaptations : nouveauté, auteur, groupe, authenticité.....	241
7.5.3 - S. Arom et le modèle de la « cible ».....	244
CONCLUSION.....	247
III TRAJECTOIRES D'ACTEUR·TRICE·S.....	249
INTRODUCTION.....	250
CHAPITRE 8 TRAJECTOIRES EDUCATIVES.....	254
8.1 <i>Faire de l'éducatif scolaire « autrement »</i>	255
8.1.1 - Faire en commun.....	255
8.1.2 - S'adapter en commun.....	261
8.1.3 - Éduquer dans l'institution.....	265
8.2 <i>Éduquer dans le numérique, au numérique, par le numérique</i>	270
8.2.1 - Se « convertir » au numérique.....	270
8.2.2 - Éduquer aux usages.....	278
8.2.3 - Valoriser les pratiques informelles.....	286
CHAPITRE 9 TRAJECTOIRES D'USAGES JUVENILES.....	292
9.1 <i>Pratiques numériques et autorégulations adolescentes</i>	292
9.1.1 - Saturé·e·s d'écrans.....	292
9.1.2 - Des enfants qui décident.....	297

9.2	<i>Régulation parentale : en avoir ou pas</i>	301
9.2.1	- Vulnérabilité en ligne, logique du soupçon.....	301
9.2.2	- Le sentiment d'apprendre en ligne.....	303
9.2.3	- Régulation parentale, une expérience de famille.....	308
9.3	<i>Dispositions musicales : omnivores et univores</i>	312
9.3.1	- Influences familiales et omnivores musicaux.....	312
9.3.2	- Univores musicaux : « seuls ensemble ».....	320
CHAPITRE 10	TRAJECTOIRES DE CAPACITATION POÏÉTIQUE.....	325
10.1	<i>Apprendre et se développer entre pairs</i>	325
10.1.1	- Apprendre en regardant faire.....	325
10.1.2	- Construire des valeurs dans le collectif.....	327
10.1.3	- Le studio : environnement sociotechnique et économique.....	332
10.1.4	- Subir l'Éducation nationale.....	335
10.2	<i>Développer sa « carrière »</i>	342
10.2.1	- Tactiques poïétiques.....	342
10.2.2	- Se faire connaître.....	349
10.3	<i>Éthos musical dans le rap</i>	352
10.3.1	- Le <i>game: to be the boss</i>	353
10.3.2	- Le rap underground : des valeurs avant tout.....	358
	EN GUISE DE CONCLUSION : ANALYSE MUSICALE D'UNE CHANSON DE RAP.....	366
	CONCLUSION GÉNÉRALE	377
	SYNTHÈSE ET RESULTATS.....	378
	DISCUSSION.....	389
	PERSPECTIVE.....	392
	BIBLIOGRAPHIE	395
	ANNEXES	428
	TABLE DES FIGURES.....	429
	RELEVÉ, FORME D'ONDE, SONOGRAMME ET STRUCTURE FORMELLE DE LA CHANSON « VAGUE ».....	431
	EXTRAITS DE CODAGE DES ENTRETIENS.....	442
	RÉSUMÉ.....	444

AVANT-PROPOS

*« Ta vie t'accompagnait,
comme un essaim d'abeilles,
et tu payais sans marchander
le prix exorbitant de la beauté. »*

(Nicolas Bouvier)

« Ce gamin-là... »

Rentrée scolaire 2013. J'ai été affecté dans un collège au nord du Finistère, en tant que professeur d'Éducation musicale

Hugo a 14 ans, il est en 5^e et cumule deux ans de retard scolaire sur ses camarades de la classe. Très turbulent en classe, il a été diagnostiqué hyperactif, multi-« dys »¹ et d'autres choses encore dès son entrée en 6^e, ce qui lui vaut le soutien d'une assistante de vie scolaire (AVS) et le recours à un ordinateur portable dans la classe. Enfin, seulement de temps en temps, lorsqu'il ne l'oublie pas chez lui.

Au début de son accueil en classe, Hugo a le verbe haut avec les adultes. Il lui arrive d'agresser verbalement ses professeurs. Et surtout, il ne semble pas savoir ce qu'il fait là ; il tourne très régulièrement la tête de gauche et de droite, le regard dans le vide. Il intime régulièrement à ses camarades l'ordre de se taire, quand lui-même parle en continu, et profite de chaque interaction entre élèves et enseignants pour opérer quelque chose comme une tentative de *prise* avec le collectif. Essai catastrophique, à chaque fois : « Vos gu... ! », « J'ai un truc à dire », « Faites ch... ! ». Certains de mes collègues le jugent « horrible », « bête comme ses pieds », « terrible », « hostile », voire « dangereux ». C'est vrai qu'il lui arrive d'agresser verbalement certains professeurs. Plusieurs collègues aimeraient qu'il soit renvoyé de l'établissement. De mon côté, j'ai juste réussi à ce qu'il accepte de se placer près de mon bureau, histoire d'établir un contact avec lui. Par le regard, un sourire ou un froncement de sourcil, une parole, presque un murmure parfois. Juste un contact.

La famille d'Hugo, ce sont deux de ses frères en prison pour des histoires de drogue et de bagarres qui se terminent très mal. C'est sa mère, abandonnée par les géniteurs successifs de la fratrie (quatre garçons). Une femme « sans âge » et sans emploi, qui s'affiche très souvent dans le bar-tabac du centre-bourg, ivre et hilare au milieu des motards, des joueurs de fléchettes et des pintes de bière, au fond de la salle. Je fréquente moi-même l'établissement pour acheter des cigarettes, sans compter le café serré de 7 h 30, de temps en temps, avant les cours. Ce sont des collègues qui m'ont expliqué qui était cette femme ivre et hilare. La maman d'Hugo, ivre et hilare jusque dans ma classe, lors du rendez-vous auquel je l'avais convoquée pour lui parler de son fils.

Lundi 18 novembre, séance d'évaluation

Au terme d'une séquence de cours consacrée à de l'initiation au mixage audionumérique, c'est au tour des élèves (seuls ou en binômes) de présenter devant la classe une performance de mixage en temps réel².

1. Dyslexique, dysphasique, dyscalculique, etc.
2. Il s'agissait de pouvoir gérer au moins deux sources sonores simultanément – en temps réel –, au moyen d'un séquenceur audionumérique (Ableton Live) et d'un contrôleur MIDI (Korg Nano Kontrol) faisant office de table de mixage.

Ce matin-là, Hugo arrive en avance, il est presque souriant, et son regard est plus *clair* que d'habitude, même s'il semble un peu tendu. Il me demande de « passer en premier ». Exceptionnellement, il n'a pas oublié ses affaires et me tend une clé USB pour charger les pièces musicales – « deux au minimum », avais-je demandé – que tous les élèves devaient préalablement choisir pour les mixer en classe. Hugo ouvre le contenu de la clé sur le PC de la classe, lequel est connecté à un dispositif audionumérique configuré pour l'occasion.

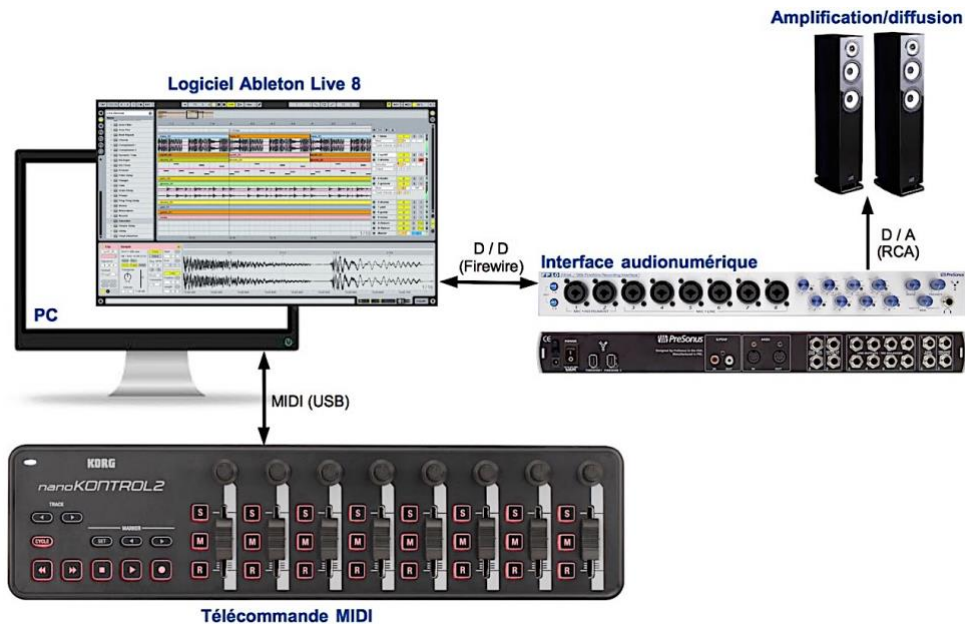


Figure 1 - Dispositif d'initiation au mixage audionumérique

Alors que des dizaines et des dizaines de fichiers musicaux sont compilés dans la clé d'Hugo, il en a présélectionné cinq, tous repérés au moyen d'une couleur différente, parmi lesquels il choisit finalement trois pour les importer dans Ableton Live. De sa poche, il sort un petit papier tout chiffonné et rempli de gribouillis : les quelques consignes techniques rabâchées lors des semaines précédentes. Je ne me souvenais pas l'avoir vu noter quoi que ce soit.

Silence surpris dans la classe. Personne ne connaissait Hugo dans cette posture : concentré dans la préparation de l'exercice, calme, arc-bouté sur le dispositif technique, au point qu'il semble vouloir s'y engouffrer entièrement. Au bout d'un moment, son corps se redresse, il cherche mon regard et bouge imperceptiblement la tête. Ce geste, je le connais. Toutes celles et ceux qui ont déjà travaillé en studio connaissent ce geste suspendu dans le temps. Quelque chose comme : « C'est OK ? », « J'y vais ? ». J'acquiesce en silence, et Hugo y va.

Hugo y va. Il maîtrise son affaire, avec les techniques et les effets abordés en cours, et même davantage, devant ses camarades silencieux et passablement ébahis. *Mashup* à trois sources très contenu, *beatmatching* harmonisé, *pitching* à la tierce, *breaks* et *kills* plutôt fluides... Hugo performe avec une réelle intelligence dans les transitions, radicales (*cuts*) ou très douces (*fades*). Il va beaucoup plus loin que ce que j'avais proposé. Je l'entends même chantonner tout bas la dernière transition avant la fin.

Applaudissements des camarades et du professeur. Chacun peut sentir qu'il s'est *passé quelque chose*, y compris Hugo, visiblement surpris et dont le regard semble révéler du nouveau dans ses sentiments.

Plus tard, lorsque je raconte la scène en salle des professeurs, certains collègues demeurent incrédules : « Hugo ? Doué ? Allons... Tu as peut-être juste réussi à l'amadouer ? » Peut-être, pensais-je. Sans doute. Mais pas uniquement. Plus tard encore, afin de clôturer la séquence pédagogique *mixage audionumérique*, j'ai demandé à Hugo de réitérer sa performance dans la classe, l'audience étant cette fois-ci augmentée de deux collègues curieux et attentifs. Même ébahissement, mêmes applaudissements, même regard d'Hugo, toujours un peu surpris, mais déjà plus assuré. Par la suite, et jusqu'à la fin de l'année, Hugo changea sensiblement son comportement. En cours, j'ai pu observer qu'il semblait être plus *présent*. Même son agressivité s'était atténuée. Et son engagement dans le groupe était transformé ; il semblait s'être quelque peu « conformé » à l'ordre scolaire.

L'année s'est terminée. Je ne suis pas revenu dans l'établissement et je n'ai jamais revu Hugo. Mais je me suis régulièrement demandé comment nous, les adultes, les profs, nous aurions pu réévaluer le parcours scolaire d'Hugo à la mesure de l'amélioration notoire de son comportement, du moins tel que je pouvais en témoigner. Comment nous aurions pu nous adapter à sa sensibilité, à « l'intelligence de ses mains »³. À l'intelligence de ses oreilles.

Ainsi, dans cet espace de résilience qu'il avait ouvert au moyen de son application et de sa concentration, révélant ainsi des qualités invisibles, Hugo m'avait semblé renouveler – ne serait-ce que provisoirement – son estime de soi, ses capacités de reconnaissance, de lui-même et des autres. Un modèle honnethien idéal-typique en somme. Sur le moment, j'avais pensé – candide – à un vraisemblable « effet maître » (Duru-Bellat, 2001), notion attrapée à la faveur de la lecture d'un article qui m'avait particulièrement marqué à l'époque⁴. J'étais un enseignant « impliqué », aussi pourquoi n'aurais-je pu imaginer avoir joué un rôle quelconque dans la résilience d'Hugo ? Après tout, en tant qu'adulte masculin, pour un enfant privé de père et de grands frères, n'étais-je pas un repère disponible, potentiel, « transférable » ? Il n'empêche que l'appropriation de cet environnement audionumérique par Hugo s'était effectuée quasiment à mon insu et avait peut-être fonctionné comme un *agir* au sein d'un *espace potentiel* (Winnicott, 1975, in Plantard, 2014, 206). Le dispositif musical de mixage audionumérique serait alors devenu transitionnel, métabolisant les capacités propres d'Hugo, ses désirs et l'affirmation de son goût dans son monde jusqu'ici ennuyeux et hostile. Sans doute alors avait-il pu engager des dispositions « à l'autorité morale, aux temporalités et aux modalités de l'apprentissage pédagogique » (Faure et Garcia, 2003, 9), qu'il n'activait nulle

3. Voir Crawford, M.-B. (2010). *Éloge du carburateur, essais sur le sens et la valeur du travail*, traduction de l'anglais par M. Saint-Upéry, Paris, La Découverte. Voir aussi Focillon, H. (2018). *Éloge de la main*. New York : Parkstone International [1934].

4. Cette lecture était intervenue à l'issue d'une première enquête ethnographique, au cours de laquelle mon « insertion affective » (Olivier de Sardan, 2000, 21) auprès d'élèves en difficulté m'avait conduit à minimiser cet « effet-maître » dans mon enquête. Voir : II 7.1.1 - « Auto-analyse », p. 201.

part ailleurs dans l'espace scolaire. En somme, peut-être avait-il « gagné du temps » ? (*Ibid.*) Et moi avec ?

Restait la musique, son rôle dans tout cela, ainsi que l'environnement numérique auquel Hugo avait donné sens. Cela valait sans doute la peine d'y réfléchir bien plus longuement, au point d'engager une – longue – reprise d'études, au point de tenter d'étudier si, de la musique, du numérique, de l'audionumérique, de l'humain qui s'en saisit, on pouvait articuler un art, des émotions, l'émancipation – même fugace – d'un enfant en difficulté qui avait ramassé un sourire, comme d'autres ramassent un ballon.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

*« Nos langages sont des langues
qui ont déposé leur musique. »*

(Marcel Mauss)

*« La santé comme littérature,
comme écriture,
consiste à inventer un peuple
qui manque. »*

(Gilles Deleuze)

PARCOURS PERSONNEL ET ELABORATION DE LA RECHERCHE

Genèse de cette recherche

À rebours d'un « pessimisme culturel » (Coulangeon, 2016) à l'endroit d'élèves en difficulté socioscolaire, cette recherche s'origine tout d'abord dans une volonté d'arpenter quelques années de ma pratique professionnelle comme enseignant et musicien afin d'y relever des indices, des éléments d'objectivation d'une pédagogie musicale construite au fil de l'eau et d'approfondir ma réflexion sur les rapports qu'entretiennent aujourd'hui l'art musical, l'institution scolaire et certains de ses élèves que j'ai moi-même côtoyés, d'abord comme enseignant et intervenant musical, ensuite comme ethnographe. Des élèves à la fois éloignés des attentes de l'institution, mais néanmoins dotés de qualités techniques et sensibles liées à des pratiques musicales audionumériques émergentes, lesquelles arrivaient toujours à trouver un chemin d'expression et d'intelligibilité dans l'espace-temps d'un cours de musique ou d'une intervention musicale en milieu scolaire.

Pour cet arpentage, j'ai donc tout d'abord opéré une reprise d'études de deux années à l'université Rennes-II⁵, avant de m'engager dans cette thèse de doctorat qui m'a fait cheminer entre les sciences de l'éducation et la musicologie, considérée ici comme « analyseur social » (Arom et Martin, 2015). Ce faisant, il est également notable qu'au travers de ce temps de reprise d'études – six années au total – j'ai finalement renoué avec un héritage familial longtemps refoulé dans mes activités musicales : fils d'un pionnier de l'éducation spécialisée⁶, je me suis finalement surpris à m'investir à mon tour dans la recherche en éducation, muni de mon parcours musical.

Parcours académique et « conversion » numérique professionnelle

Au terme d'études de musicologie à l'université Paris-IV-Sorbonne et parallèlement à mes activités au conservatoire⁷, j'ai intégré le DEA d'histoire de la musique du XX^e siècle à l'Ircam, avant d'entamer un parcours professionnel protéiforme, hétérogène, et relativement précaire dans son amorce : soit une longue série de contrats brefs d'instrumentiste, ponctuée d'emplois d'appoint plus ou moins proches du domaine musical (disquaire,

5. Un premier Master 2 en Art et Technologies Numériques, *TICE et tactiques expérimentales en éducation musicale : vers la fin d'un grand récit ?*, dirigé par Bruno Bossis et soutenu en juin 2014 (Guéguen, 2014). Puis un deuxième Master 2 en Sciences de l'éducation, *TICE et ségrégation scolaire : regard ethnographique sur des usages numériques en « collège connecté »*, dirigé par Pascal Plantard et soutenu en novembre 2015 (Guéguen, 2015).
6. Au début des années 1960, après son diplôme d'éducateur spécialisé, mon père a rejoint la Maison d'Enfants du Capreau, à Wasquehal, près de Lille. Il est ensuite retourné en Bretagne pour y installer l'un des premiers ESAT bretons du Finistère, Les Genêts d'or, avant de prendre la direction du foyer familial Les Iris à Morlaix (Finistère), jusqu'à son départ en retraite, au milieu des années 1990.
7. J'ai travaillé le basson, la contrebasse, l'harmonie et le contrepoint aux conservatoires de Brest (Finistère), La-Celle-Saint-Cloud (Yvelines) et Saint-Maur-des-Fossés (Val-de-Marne).

agent commercial d'un label discographique, régisseur de studio, etc.). Par ailleurs, instrumentiste partagé entre deux mondes musicaux (bassoniste chambriste et symphoniste *versus* batteur de « musiques amplifiées »), j'ai vécu cette période à la fois en régime d'incertitude socioprofessionnelle, mais aussi dans l'enthousiasme de projets artistiques divers et multiples qui occasionnaient de nombreuses rencontres enrichissantes. Il s'agissait alors de « s'accomplir dans l'incertain » (Menger, 2009).

Au tout début des années 2000, mes emplois d'appoint se sont progressivement transformés en activité régulière d'enseignement musical, tandis que la structuration d'un réseau local dans le spectacle vivant en Bretagne et en Île-de-France m'a permis de constituer une visibilité professionnelle, symboliquement et matériellement soutenue alternativement par le régime de l'intermittence du spectacle et par des vacances et des contrats dans l'Éducation nationale⁸.

Précisons à cet endroit qu'en 2005 le basson avait progressivement disparu de mon *instrumentarium* au profit d'outils audionumériques avec lesquels je répondais désormais à la plupart des commandes musicales pour le théâtre, la danse ou divers médias de communication (la radio, le cinéma, le Web). De la même façon, toutes mes activités en Éducation musicale (EM) – et ce, jusqu'en 2014 – étaient dorénavant structurées autour d'activités audionumériques avec les élèves, généralement instrumentées avec mon propre matériel.

Premier indice dans ce bref temps d'introspection : les environnements audionumériques avaient non seulement transformé ma pratique de musicien et d'enseignant, mais avaient également modifié les termes de ma professionnalisation. Il n'était désormais plus rare – et c'est aujourd'hui chose courante – d'être engagé à plus d'un titre dans le spectacle vivant (compositeur, arrangeur, interprète, ingénieur du son, chanteur, comédien), prenant parfois en charge la totalité de ces activités pourtant distinctes lors de créations musicales, théâtrales ou chorégraphiques. J'étais devenu ce qu'on appelait alors un « musicien de plateau ».

« Le numérique a amoindri, dans notre société, un certain nombre de frontières, dont la nouvelle porosité est une problématique nodale des effets du numérique : porosité des frontières entre médias et culture, professionnels et amateurs, producteurs et auditeurs, à laquelle s'ajoutent les frontières entre des pratiques cloisonnées. » (Christophe, 2015, 38)

Un deuxième indice, pour la construction de cette recherche, s'est constitué dans un paradoxe : alors que ma formation musicale s'est déroulée d'une manière plutôt classique, conventionnelle – au conservatoire et à l'université –, je n'ai en revanche suivi aucune formation relative au domaine audionumérique, à une seule exception près⁹.

8. Les termes « Éducation nationale et « Éducation musicale » prennent un « É » majuscule lorsqu'ils désignent l'institution. Le reste du temps, « éducation musicale » renvoie à une éducation particulière, en lien avec la musique. Par ailleurs, l'acronyme « EM » renverra systématiquement à l'« Éducation musicale institutionnelle ».

9. Une formation à l'environnement Max/MSP dispensée par l'ingénieur et artiste [Taprik](#).

Il y va sans doute d'un effet générationnel : à l'époque de mes études musicales, de 1990 à 1998, nous n'avions à l'université que peu de cours pratiques sur les applications de MAO¹⁰ (y compris à l'Ircam), en dehors de quelques « ateliers » plutôt marginaux dans les *curricula* de musicologie. Quant aux conservatoires, les cours d'informatique musicale y étaient absents (à La Celle-Saint-Cloud et à Saint-Maur-des-Fossés) ou balbutiants (à Brest).

Ainsi, presque à mon insu – et comme semble-t-il beaucoup de musiciens de ma génération (Ribac, 2010) –, j'ai abordé les outils audionumériques de production musicale par une autodirection de mes apprentissages (Carré, 2005).

FORMATION DE LA REFLEXION

Premières enquêtes

À l'automne 2013, lors d'une première reprise d'étude en Master 2 ATN¹¹, j'étais professeur d'éducation musicale dans un collège du Finistère, où j'ai mené une enquête sur mes propres expérimentations pédagogiques, instrumentées par différents dispositifs audionumériques. Tout au long de l'année, j'organisai également des entretiens avec mes élèves ainsi qu'avec des collègues enseignants. Au terme de cette enquête et de ces expérimentations, j'avais pu décrire (Guéguen, 2014) comment certain·e·s élèves en difficulté socioscolaire (Merle, 2012) – tel Hugo, dans notre avant-propos – semblaient avoir manifesté des signes d'amélioration comportementale au long de l'année (en termes de socialisation, de comportement dans le groupe, dans leurs rapports aux adultes, dans leur expression de soi). Bien entendu, la dimension fortement exploratoire de cette enquête ne m'autorisait qu'à vouloir approfondir ces questions. Ce faisant, j'étais déjà persuadé de la nécessité de « maintenir l'hypothèse inflexible que l'on compare des goûts différents », et non « un goût à un non-goût ou à un goût inférieur » (Hennion *et al.*, 2000, 251).

C'est donc lors d'un deuxième Master 2 en Sciences de l'éducation, en 2014-2015, que j'ai pu réaliser une nouvelle enquête dans un autre collège finistérien. Une enquête bien différente puisque cette fois-ci je n'étais plus enseignant, mais observateur-stagiaire¹² des usages numériques pédagogiques dans un « collège connecté »¹³. À noter que, pour cette nouvelle étude, j'avais volontairement et provisoirement mis de côté le domaine musical pour me concentrer sur une description comparée des usages en filière générale et en filière SEGPA¹⁴. C'est ainsi que j'ai pu notamment décrire (Guéguen, 2015) la façon dont j'étais perçu par les enseignants de ce nouveau collège : à la fois comme un ancien collègue et comme un assistant technique

10. Musique assistée par ordinateur.

11. *Art et Technologies Numériques*, Université Rennes II.

12. J'y effectuais un stage pour le service informatique académique (SERIA) de l'académie de Rennes.

13. Label ministériel attribué à un collège et correspondant à une dotation d'équipements numériques.

14. SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

sur les outils numériques, parfois soupçonné néanmoins de faire « fuiter » leurs usages ou leurs non-usages au rectorat.

Au terme de ces deux enquêtes, il m'apparaissait manifeste que les prescriptions institutionnelles relatives aux usages scolaires d'environnements numériques n'étaient pas congruentes avec les pratiques numériques personnelles d'élèves les plus éloigné·e·s des attentes de la forme scripturale scolaire (Lahire, 1993 ; Vincent *et al.*, 1994) que je pouvais observer. Plus précisément, en Éducation musicale, les pratiques audionumériques informelles de ces élèves semblaient souffrir d'une absence de visibilité dans leur milieu scolaire, invisibilisant de fait leurs savoirs et leurs savoir-faire *a priori* inédits et induits par leur fréquentation de ces environnements sociotechniques.

Un contexte intellectuel multivarié

Circonscrire le périmètre épistémologique de notre recherche a été une tâche complexe, régulièrement décourageante et forcément inaboutie, tant les domaines de la musicologie et de l'ethnomusicologie, celui des sociologies de l'école et de la culture, et enfin celui des sciences de l'éducation recouvrent des champs disciplinaires infiniment vastes et dont l'exploration nécessite rigueur et prudence dans la pratique des migrations conceptuelles et notionnelles d'un champ à l'autre (Albero et Éneau, 2017). Une tâche à la fois passionnante mais souvent déroutante – régulièrement décourageante – , qui n'épargne pas la confrontation anxiogène au « charme polyphonique d'une sensibilité pluridisciplinaire » et à « la contrainte de veiller à un plan de cohérence » (Boudinet, 2005, 18) sous peine de dispersion et, finalement, d'égarement.

« On a constaté combien l'activité de mise en rapport entre le particulier et l'universel est souvent aveugle à elle-même. Projet, il y a bien, accompli dans une relative confusion. » (Alvarez-Pereyre, 2003, 215)

Considérant l'objet de recherche, il a fallu se rendre progressivement à l'évidence qu'aucun de ces domaines en particulier n'offrirait tous les éléments théoriques et méthodologiques adéquats, de même qu'il fallait accepter à quel point les allers-retours réguliers entre ces champs distincts pouvaient se heurter à leurs déterminations disciplinaires ou historiques (Coutellec, 2015), ce qui a d'emblée engagé une trajectoire intellectuelle d'allure parfois anomique : comme le précise Jean-Marie Legay (1997), il a constamment fallu consentir à une « dépense conceptuelle » afin de rendre compte du réel observé, sous l'obsession parfois étouffante d'une fiabilité et d'une reproductibilité optimales dans l'avancement des résultats (Réchauchère, 2015).

De plus, cette alternance de postures – en tant qu'une « attitude épistémique » (Coutellec, *op. cit.*) – apparaissait réellement problématique, ma formation et ma culture musicologiques m'ayant plutôt amené à distinguer « les déterminations endogènes de la pratique [musicale] et celles, exogènes, de la culture » (Boudinet et Filjakow, 2005, 14), dans une dimension asynchrone et non systémique. Il fallait ainsi dépasser *a minima* la notion de

discipline en tant que « schéma de docilité » (Foucault, 1975) ou en tant que « corps de savoirs entendus comme articulation d'un objet, d'une méthode et d'un programme » (Fabiani, *in* Coutellec, *op. cit.*, 13), sous peine de réduire la pluralité disciplinaire nécessaire à cette enquête à une simple juxtaposition de disciplines ayant chacune sa spécificité (*Ibid.*). Là-dessus, L. Coutellec insiste pour s'affranchir de toute « suffisance disciplinaire » (2015) en se concentrant sur l'objet, dans une nouvelle articulation de celui-ci à la méthode et au programme.

« Les disciplines se mettent au service d'un objet dont elles n'ont pas l'exclusivité de l'accès et de la description. » (*Ibid.*, p. 14)

Progressivement, cette posture s'est appariée à celle du « marginal-sécant »¹⁵ – autorisant par exemple l'établissement d'une approche ethnomusicologique selon des modalités installées depuis la fin du XX^e siècle par les pionniers francophones des *Popular Music Studies* (Lebrun et Franc, 2003, 5) –, tout en veillant à ne pas s'écarter de mes aptitudes disciplinaires en musicologie et en sciences de l'éducation, au risque assumé de contourner des domaines scientifiques congruents mais trop éloignés de mes compétences – ainsi de la psychologie, notamment sollicitée en didactique musicale (Boudinet et Filjakow, 2005)¹⁶.

Ainsi, s'agissant de circonscrire précisément l'apport des sciences humaines au carrefour des sciences de l'éducation et de la musicologie, j'ai opéré un choix probablement audacieux – en n'inscrivant pas ce travail dans les *habitus*¹⁷ « classiques » de la recherche en éducation scolaire (Fleury-Bahi *et al.*, 2009, 99) – qui ambitionnait de dépasser les habituels clivages entre une orientation macrosociologique, clivée elle-même entre les perspectives conflictualiste et individualiste (Duru-Bellat et Mingat, 1988), et une approche microsociologique qui pouvait enfermer mes objets de recherche au seul empan des établissements scolaires enquêtés.

PROBLEMATISATION ET PREMIERES HYPOTHESES

Des questions professionnelles aux questions de recherche

Dès la formulation de ce projet de thèse, j'ai souhaité réintégrer le domaine musical afin de le confronter à l'hypothèse selon laquelle des pratiques musicales audionumériques juvéniles, sous certaines conditions,

15. Pour Olivier Donnat (2011), « le terme de "marginal-sécant" désigne en sociologie des organisations les personnes qui interviennent dans plusieurs systèmes d'action et peuvent de ce fait jouer un rôle souvent décisif de passeur ou d'intermédiaire entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires » (Donnat, 2011, 93).

16. Lorsque le terme « didactique » est utilisé dans cette thèse, il renvoie au sens général d'un intérêt spécifique aux « processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux » (Mialaret, 1996, *in* Ravet, 2005, 92). Notre recherche ne s'inscrit donc en aucun cas dans le champ théorique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Voir à ce sujet Sensévy, G. (2001). *Le Sens du savoir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

17. Le terme « habitus » renvoie ici à la définition qu'en donne Pierre Bourdieu dans *Questions de sociologie*, en tant qu'ensemble de « dispositions acquises, manières durables d'être ou de faire qui s'incarnent dans des corps socialisés » (Bourdieu, 2002, 29).

semblaient présenter des indices d'émancipation, d'épanouissement et d'agentivité – autant de critères de capacitation sur lesquels nous reviendrons largement dans le corps du texte¹⁸. Par ailleurs, j'avais pu décrire précédemment (Guéguen, 2014) à quel point le paradigme de formation à l'écoute analytique de la musique, en cours d'EM¹⁹, semblait défavoriser les élèves les plus éloignés des attentes de la forme scripturale scolaire (Lahire, 1993 ; Vincent *et al.*, 1994). De la même façon, mes observations semblaient s'accorder aux travaux de la sociologue Florence Eloy (2015), selon qui l'éducation musicale a évolué dans un double mouvement d'une « esthétisation du populaire » et d'une « popularisation du savant » concernant les *curricula* musicaux étudiés en collège.

Ainsi, progressivement, à partir de questions professionnelles qui initièrent cette recherche, sont apparues quelques questions de recherche dont nous produisons ici l'essentiel :

Questions professionnelles

Qu'apporte la musique à des jeunes en situation de difficultés scolaires d'origine sociale ?

En conséquence, quel(s) serai(en)t le(s) rôle(s) d'une éducation à la musique en milieu scolaire ?

Quelle place réserve l'institution scolaire aux pratiques musicales amateurs actuelles, instrumentées par des environnements audionumériques ?

En tant qu'enseignant en éducation musicale, comment réagir au déclin observé du rôle de l'institution scolaire dans la formation des goûts musicaux des adolescents (Charles et Segré, 2016) ?

Dans une démarche professionnelle critique, comment installer une pratique musicale de collège dans un « régime hypermédiatique » (Mercklé et Octobre, 2012) auquel les enfants et adolescents semblent désormais soumis ?

Plus précisément, comment adapter ses pratiques pédagogiques aux nouveaux usages d'écoute musicale ordinaire des adolescents [dématérialisation des supports d'enregistrement sonore, « papillonnage, zapping et écoute fragmentée » dans les usages d'écoute (Green, 2004 ; Granjon et Combes, 2007), téléchargement illégal et *peer-to-peer*, influence de YouTube dans la construction des goûts musicaux (Charles et Segré, 2016)] ?

De manière générale, et d'après nos précédentes données, comment envisager une éducation musicale capacitante en régime numérique, qui prenne en compte les inégalités socioscolaires structurelles au collège (Merle, 2012 ; CNETSCO, 2016) ?

Questions de recherche

La pratique musicale peut-elle être considérée comme une activité capacitante ?

Dans quels termes scientifiques peut-on étudier cette question ? Sous quelle(s) épistémologie(s) et quelle(s) méthodologie(s) ?

Quels sont les enjeux éducatifs, en collège, de la conversion numérique des pratiques musicales amateurs juvéniles ?

Quels sont les mécanismes qui ne semblent pas favoriser le transfert de nouvelles compétences personnelles – notamment audionumériques – dans la forme scolaire ?

Comment dès lors structurer une enquête visant à comprendre la place paradoxale de la musique dans l'institution scolaire : métabolisée par l'éducation musicale, discipline dominée dans les cursus et « petit

18. Voir : II « Vers une réflexion éco-musicologique de l'éducation à la musique, p. 118.

19. Pour rappel, l'acronyme « EM » renvoie à l'Éducation musicale institutionnelle.

objet » des sciences humaines (Eloy, 2015), elle fait néanmoins l'objet d'un très fort investissement des adolescents dans leur construction identitaire et stylistique (Octobre *et al.*, 2010 ; Pasquier, 2005).

Ancrage de la problématisation

Afin de structurer la problématisation, il apparaissait nécessaire de réfléchir aux dimensions socioculturelles dans lesquelles se constitue le rapport des élèves au numérique en général et aux environnements audionumériques en particulier, en examinant notamment des travaux relatifs à une approche critique des usages numériques éducatifs.

D'un autre côté, ces approches pouvaient s'harmoniser aux évolutions écologiques et interactionnistes de la sociologie des usages, recomposées autour d'une « écologie de l'activité » (Denis, 2009), dont la perspective environnementale semblait également en proximité de sens avec les travaux d'ethnomusicologie et d'anthropologie consultés.

Enfin, des travaux émergents ou établis en philosophie de l'éducation, en musicologie et en esthétique, en sociologie de la musique et de l'éducation – sans oublier l'approche singulière d'O. Tripier-Mondancin (2008, 2010) en éducation musicale – devaient nous aider à objectiver les tensions décrites ci-dessus entre cultures juvéniles et cultures scolaires, telles que révélées par les pratiques musicales audionumériques personnelles de ces jeunes.

Problématique et hypothèses de travail

C'est dans ce contexte qu'il s'agissait de décrire – tout d'abord – les termes de l'ambiguïté des rapports entre l'institution scolaire et la musique, dont « l'apprentissage [...] est le prétexte d'une transmission idéologique sous-jacente dont nous maîtrisons assez mal les implications latentes » (Leroy, 2015, 7). Or, si ces « implications latentes » sont relativement peu objectivées dans le champ francophone (en dehors, notamment, des travaux d'Odile Tripier-Mondancin mentionnés ci-dessus), elles nous semblent concerner des régimes de valeurs et des « figures de [non-] compromis » (Boltanski et Thévenot, *op. cit.*, 357) qui sont exprimées dans notre enquête en activant des catégories conceptuelles d'éthique et de morale²⁰.

Ainsi, les pratiques musicales audionumériques de chaque élève s'inscrivent dans leur environnement, pris ici comme « ce qui l'entoure », ce qui fait sens pour lui, *i.e.* la construction culturelle de son rapport à la « nature ». Ces pratiques musicales sont alors autant d'expériences éthiques et esthétiques médiatisées par des outils et des instruments constitutifs d'environnements audionumériques émergents.

Par ailleurs, ces pratiques musicales audionumériques relèvent de répertoires issus des cultures urbaines, conjonctions de langages artistiques et de principes éthiques invitant à la construction d'un monde commun en reconstruction perpétuelle (Martin, 2006a).

20. Voir : III « Trajectoires d'acteur·trice·s », p. 244 et suiv.

Ces principes éthiques entrent ainsi en tension avec les valeurs de l'institution éducative, et cet « endroit » de tension semble central du point de vue d'une capacitation hypothétique des environnements musicaux audionumériques – on parlera alors de « capacitation numérique liée à leurs tactiques poétiques » – pour des élèves en difficulté socioscolaire.

METHODOLOGIE

Une ethnographie multi-située

Dès le début de cette enquête, le choix d'une méthode qualitative s'est tout d'abord imposé à mesure des lectures et de la spécificité des objets de l'enquête : souhaitant étudier des pratiques musicales informelles « peu visibles » sur le terrain scolaire, l'organisation de la recherche s'est opérée sur une temporalité plutôt longue, et en conséquence de façon parallèle. Les étapes (de problématisation, de collecte, d'analyse et de rédaction « intermédiaire »), au lieu de se succéder de façon linéaire comme dans une recherche séquentielle, se sont ici superposées de façon circulaire et itérative, chacune d'entre elles influençant les autres (Lejeune, 2014, 21-22).

Par ailleurs, cette recherche inductive a été inspirée par la méthode de la théorisation enracinée (MTE) (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012 ; Strauss, 1992 ; Strauss et Corbin : 1998, 2004), librement interprétée selon la synthèse de Christophe Lejeune (2014), qui l'a ainsi rebaptisée « méthode par théorisation ancrée » (MTA). Pour C. Lejeune, la MTA n'est pas une « théorie parmi d'autres » ni un cadre théorique « supplémentaire », mais une « démarche méthodique consistant à produire de nouvelles théories » (Lejeune, *op. cit.*, 15-16) à partir d'un travail interprétatif de « fidélité à l'endroit du matériau empirique » et qui procède d'une analyse par « catégories conceptualisantes » (Paillé, 2011).

D'autre part, il semblait fructueux de confronter l'EM à des situations d'appropriation informelles du domaine musical – *a priori* renouvelées par le numérique – afin de méditer non seulement sur l'état des tensions entre les cultures musicales juvéniles et les cultures musicales scolaires (Eloy, 2015), mais aussi – à des fins de prospective – pour comprendre de quelles manières ces « ruses » de bricolage et de braconnage audionumérique (de Certeau, 1983 ; Plantard, 2013) pouvaient contribuer à enrichir une réflexion autour de l'EM contemporaine au regard des dispositifs, des dispositions et des formats musicaux des élèves (Maisonneuve, 2012). Cette prospective – qui constitue également l'un des objectifs de cette thèse – fut notamment inspirée de mes précédentes observations de l'enseignement adapté (Guéguen, 2015), où la prise en compte de la dimension sensible des élèves en difficulté socioscolaire est actionnée en tant que levier d'une « efficacité pédagogique » (Felouzis, 1997 ; Meirieu, 2018).

« [Concernant l'éducation musicale], *il est indispensable de tenir compte des moyens dont dispose l'enfance, au lieu de se baser sur une logique de technicien.* » (Mialaret, cité par Fjalkow, *op. cit.*, p. 204)

Enfin, selon les principes de « l'approche mixte » décrite par Creswell (*in Collin et al.*, 2015, 105), je me suis attaché à élargir la perspective avec laquelle le rapport éducatif des élèves au numérique est souvent appréhendé (*Ibid.*, 106). Dans cette optique, le temps de l'enquête s'est organisé sous forme de suivi longitudinal agrégeant contextes scolaire et extrascolaire, de manière à établir un « suivi transcontextuel » (*Ibid.*). Ainsi, cette enquête a privilégié les dimensions affectives et expérientielles des apprentissages juvéniles – dans une vigilance accrue envers les pratiques informelles des acteurs –, aux dépens des dimensions strictement cognitives de ces apprentissages. Cette approche, provisoire et certainement incomplète, se veut ainsi complémentaire d'autres approches (didactiques et psychopédagogiques) en ce qu'elle insiste par « emphase » (*Ibid.*) sur le profil et le contexte socioculturel des élèves, davantage que sur les situations d'apprentissage ou les contenus disciplinaires.

Construction du manuscrit

Ouvrant le flux scriptural de cette thèse, la première partie présente, en trois chapitres, une historiographie d'inspiration « micro-historique » (Ginzburg, 2010) des liens entre la musique et l'éducation. Depuis les plus lointains échos de la *paiedeia* musicale jusqu'à la disparition progressive d'une éducation à la pratique musicale, cette partie entend relever des indices historiques relatifs à la métamorphose – non moins progressive – d'apprentis musiciens en « consommateurs culturels » (Ganvert, 1999, 95), dans un contexte de renouvellement des formes de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2011) et de décroisement des savoirs transmis par l'EM vis-à-vis de l'expérience et de la culture quotidienne des élèves (Eloy, 2015, 2).

La deuxième partie, en quatre chapitres, développe le contexte de l'enquête et son déploiement intellectuel, selon un triple ancrage théorique (écologique, sociocritique et ethnomusicologique) et un cadrage notionnel et conceptuel préluant à l'exposé de la problématique, des hypothèses et enfin de la méthodologie de l'ethnographie.

Enfin, la troisième partie restitue en trois chapitres les résultats de l'enquête ethnographique sous la forme d'une herméneutique à trois visages, comme autant de catégories de trajectoires : trajectoires éducatives, trajectoires d'usages juvéniles et trajectoires de capacitation poïétique. Cette partie donne à lire de nombreux *verbatim*, dont l'abondance renvoie à une volonté de rapporter les actes et les propos des acteurs avec une « fidélité » optimale – les catégories d'analyse ayant été préalablement fixées selon la méthodologie exposée dans la partie précédente – et de « fournir à cet effet quelques garanties crédibles » en y installant des « effets de réel » (Olivier de Sardan, 2004, 44-46). Le processus d'anonymisation du matériau empirique (identité des acteurs, de leurs lieux de vie, de « leurs » objets musicaux, etc.) y est minutieusement respecté afin de garantir le « pacte éthique » de l'ethnographie (*Ibid.*, 46) et de protéger l'intégrité de ces jeunes, souvent mis à mal par l'existence.

Élaboration de l'écriture

À propos d'écriture inclusive, et après moult hésitations, j'ai finalement choisi d'en « assouplir » l'application au gradient de la clarté, de la lisibilité et de la fluidité du texte, en y sacrifiant parfois l'usage (avec lequel je suis pourtant en harmonie idéologiquement) afin d'adopter régulièrement la pratique du « masculin générique » qui consiste à utiliser le masculin grammatical pour désigner ensemble les hommes et les femmes (Dubois et Lagane, 1973, *in* Arom et Martin, 2015, 9). Ce faisant, je me suis inspiré – en déculpabilisant la démarche, eu égard à l'autorité scientifique des auteurs – de la note d'avertissement de l'ouvrage des ethnomusicologues S. Arom et D.-C. Martin, et souhaite ainsi préciser avec leurs mots la position que j'ai finalement adoptée.

« Que les lectrices et les lecteurs n'y voient aucun préjugé de mâle supériorité – que le nombre et la qualité des femmes ethnomusicologues rendraient immédiatement ridicule – mais simplement le recours à une règle grammaticale que l'on peut considérer comme désuète et conservatrice mais à laquelle il ne nous semble pas qu'ait été trouvée une solution de rechange, claire, et véritablement féministe. » (Arom et Martin, op. cit., 10)

Par ailleurs, le travail d'énonciation de la pensée par l'écriture, dans cette thèse, fait régulièrement alterner le « nous » académique et le « je » narratif et/ou méthodologique (Olivier de Sardan, 2000), dans une « combinatoire » (Arom et Martin, 2006) du texte et de l'intertexte, et dans un dialogue plus ou moins subtil – de fait – entre la revue de littérature et une herméneutique personnelle, dont la visée consiste à « accepter et exploiter la subjectivité de l'observateur » (Devereux, 2012, 30).

« Il est parfois nécessaire de faire taire la théorie pour accueillir la subjectivité afin de mieux comprendre ce qui fonde sa posture éthique. Mais il est parfois nécessaire également de recourir à la théorie pour favoriser un détachement, voire un arrachement, vis-à-vis de la subjectivité, arrachement tout aussi indispensable à l'élaboration d'un questionnement éthique dans un contexte social. La théorie permet au sujet de penser et de se penser en relation avec des sujets et des objets. Ainsi, ce qui s'avère essentiel, c'est la manière dont le sujet traverse cette tension pour s'autoriser à penser. » (Bréant, 2008, 11)

Par ailleurs, si le « nous » peut apparaître régulièrement problématique, en tant qu'il artificialise – justement – l'implication subjective de l'enquêteur, il permet néanmoins d'articuler la « topographie sémantique » du manuscrit, selon une logique proche de celle de Jakobson (ici transposée dans le champ de l'écriture) en vertu de laquelle le « je » prend une fonction métalinguistique, poétique et éventuellement expressive, tandis que le « nous » demeure systématiquement référentiel.

« Si l'écriture est un acte interprétatif majeur, faire varier les formats et les styles au sein d'un même texte (ou d'un texte à l'autre) peut être un moyen d'enrichir le processus de compréhension. La diversité des mises en ordre d'éléments théoriques et empiriques, surtout lorsqu'ils sont nombreux et hétérogènes, permet en effet de préserver une part de la complexité de l'objet d'étude. Défendre un format unique d'écriture reviendrait donc à nier les spécificités du sens en sociologie et à ignorer les atouts d'un usage problématisé, et donc maîtrisé, du raisonnement sociologique. » (Denis et Pontille, 2002)

À ce titre, j'ai eu parfois recours à un artifice graphique, usant d'un cadre en pointillé de couleur bleue, censé augmenter la lisibilité du « hors-texte » (Weber, 2009 ; O. de Sardan, 2000) à la faveur d'un commentaire ou d'une précision biographique relative au terrain, au milieu d'une construction parfois complexe du texte lui-même.

I

BREVE HISTORIOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION MUSICALE

*« En quête d'une littérature ou d'une culture populaire,
la curiosité scientifique ne sait plus qu'elle répète ses origines,
et qu'elle cherche ainsi à ne pas rencontrer le peuple. »*

(Michel de Certeau)

*« La santé comme littérature,
comme écriture,
consiste à inventer un peuple qui manque. »*

(Gilles Deleuze)

*« Tout se passe comme si
l'on était passé
d'une école trop dépendante d'un nationalisme culturel étriqué
à une école rongée par l'égoïsme utilitariste »*

(Christian Laval)

INTRODUCTION

*« Je ne crois pas qu'il faille nous demander :
la musique ayant pris une telle distance, comment la rattraper ou la rapatrier ?
Mais plutôt : elle qui est si proche, si consubstantielle à toute notre culture,
comment se fait-il que nous la sentions comme projetée
au loin ? »*

(Michel Foucault)

Au fil de l'évolution de cette recherche, l'explicitation des termes d'une éducation contemporaine à la musique en institution scolaire est apparue problématique, tant l'expression institutionnelle *Éducation musicale*, d'allure performative, semble aujourd'hui éminemment équivoque : s'agit-il d'éducation à la musique, d'éducation *par* la musique ou d'éducation *dans* la musique ? Quelle éducation, pour quels publics, et de quelles musiques ? Quels sont les liens explicites et implicites entre un acte éducatif situé en emprise scolaire et l'art sonore à l'ère numérique ? La musique, en tant que discipline scolaire, serait-elle à même de produire des « biens éducatifs » (Dubet, 2004, 82) transférables dans les pratiques musicales juvéniles (pratiques d'écoute et pratiques de création), et jusqu'à quel point ? Quelles sont les axiologies éducatives de l'institution scolaire (Plantard, 2014, 139) à l'endroit de la musique, et partant les effets des prescriptions programmatiques et des curricula d'EM²¹ auprès d'élèves considérés par les professionnels de l'éducation comme résistants aux attentes d'une forme scripturale scolaire (Bautier et Rochex, 2007, 2 ; Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014 ; Lahire, 2000) ? Quelles places, quels statuts pour les « musiques de masse » (Martin, 2006, 3) ou « musiques urbaines » (Gadet, 2018) dans le champ scolaire ? À l'ère d'une « numérimorphose » très avancée des usages musicaux, notamment juvéniles (Granjon et Combes, 2007), quels en sont les outils et les méthodes déployés à l'école ? Quels sont les liens effectifs entre les innovations audionumériques contemporaines et l'éducation à la musique ?

21. J'utiliserai désormais l'acronyme « EM » pour désigner l'Éducation musicale institutionnelle.

« *It is, therefore, important to train future generations regarding [the musical] tools from experimental and multidisciplinary perspectives to ensure that musical creation will evolve and fully exploit the possibilities these technologies offer.* » (Pottier et al., 2017, 10)

Toutes ces questions font apparaître une série de paradoxes, comme celui selon lequel la musique est à la fois « une composante essentielle de la vie des lycéens et des collégiens » (Charles et Segré, 2016, 29) et fait l'objet, en tant que tel, d'un très fort investissement des adolescents dans leur construction identitaire et stylistique (Octobre et al., 2010 ; Pasquier, 2005). Mais du point de vue éducatif, la musique constitue une discipline dominée dans les cursus scolaires, en même temps qu'un « petit objet » des sciences humaines (Eloy, 2015), malgré les travaux précurseurs des sciences de l'éducation musicale, à la suite notamment des recherches pionnières de Jean-Pierre Mialaret et de ses étudiant·e·s et collègues de l'OMF puis de l'unité IReMus. Non moins paradoxal est d'enregistrer un quasi-consensus discursif politique et médiatique louant la dimension émancipatrice et socialisante de la musique, cette « force de vie » capable même de surmonter des difficultés économiques²², tandis que son apprentissage institutionnel – négligeant entre autres les pédagogies musicales « globales »²³ – distingue un enseignement professionnalisant socialement élitiste d'une initiation scolaire rabaissée à un « auxiliaire d'éducation » (Valentine, 2006, in Dauphin, 2007, 4), et livrant les plus insoumis de la forme scolaire à une « autodidaxie collective » (Labarthe, 2015) sur Internet.

Comment s'expliquer ceci ? Comment étudier cela, face à l'investissement de tous les champs scientifiques – y compris les plus en vogue, comme celui des neurosciences²⁴ – à l'endroit de la musique, dont cependant « aucune formule simple ne saurait rendre raison » (Molino, 2009, 150) ? Modestement, de ce que nous savons et de ce que nous ne savons pas, il apparaissait nécessaire de faire un point diachronique, sous la forme d'une revue de littérature de l'histoire longue des rapports entre la musique et l'éducation.

Dans la forme, il ne s'agit pas de construire une *méta-histoire* du « goût musical en éducation », qui livrerait une vision linéaire et continue – artificiellement « conjuguée » – de l'histoire de la musique et de l'histoire de l'institution éducative, ce qui pourrait conduire à naturaliser une historiographie de « la musique scolaire » dont on aurait ainsi « forcé » les déterminations sociales systématiques (Hennion et Teil, 2003, 3). Autrement dit, la construction de cette historiographie se défie de répertorier, dans une continuité historique, les « augmentations » successives d'un récit général qui

22. Voir les propos du ministre de la Culture Jack Lang, lors du lancement de la Fête de la musique, le 20 juin 1982 : <https://www.ina.fr/video/CAB8201430901>.

23. Cédricia Maugars (2005) note que les pédagogies Orff et Jacques-Dalcroze, par exemple, qui privilégient une non-spécialisation précoce et une démarche englobant corps, voix et instrument, sont bannies aussi bien des conservatoires que de l'enseignement scolaire (Maugars, in Boudinet et Filjakow, 2005, 170).

24. Voir à ce sujet l'ouvrage controversé d'Olivers Sacks (2009), *Musicophilia. La musique, le cerveau et nous*. Paris : Le Seuil.

préparerait « le devenir en convoquant le passé selon un lien qui est l'histoire » (Boudinet, 2005b, 33).

En la matière, il ne s'agit pas non plus de déterminer, dissocier ou « liquéfier » les récits historiques, mais au contraire de contribuer à la « production d'un raisonnement historique » sur l'enseignement scolaire de la musique (Jablonka, 2014, 11), en relevant des éléments saillants significatifs, des « correspondances », des régularités et des ruptures, des « âges d'or » et des « reculs » (Pistone, *in* Gumplowicz, 1987, 225), tels qu'ils sont présentés et discutés dans la littérature sélectionnée. Comme le formule l'ethnomusicologue D.-C. Martin (2006a) :

« Ainsi, Max Weber (1998), cherchant des correspondances historiques entre évolution musicale et évolution sociale, ne voulait mettre en évidence que des enchaînements de circonstances et repoussait en principe toute idée de causalité simple. » (*Ibid.*, 6)

C'est réexaminer, par exemple, les imaginaires institutionnels vis-à-vis de la musique et de ses acteurs, et ainsi tenter de comprendre la façon dont la musique s'est institutionnalisée en France, à l'égard des « fonctions » socioculturelles auxquelles elle a été associée. Et c'est aussi regarder comment le fil de l'histoire, à partir de l'époque contemporaine, nous livre peu à peu les manières dont les acteurs eux-mêmes « négocient » ces prescriptions institutionnelles (Strauss, 1992, 245). Ceci constituera un ensemble discursif – s'agissant d'une revue de littérature – que l'on pourrait hypothétiquement abriter sous la logique de *l'épistémè* foucauldien, en tant que « dispositif stratégique qui permet de trier parmi tous les énoncés possibles ceux qui vont pouvoir être acceptables à l'intérieur [...] d'un champ de scientificité » (Foucault, 2017, 301).

Dans cette perspective, et dans la mesure où les énoncés à l'endroit de la musique et de l'éducation circulent, apparaissent, disparaissent et réapparaissent au cours de cette histoire longue et complexe, cette méthode nous semble heuristiquement convaincante dans une visée non-évolutionniste et plutôt en proximité du paradigme de la microhistoire (Ginzburg, 2010), afin d'alimenter notre questionnement sur les rapports qu'entretient l'EM aux pratiques musicales informelles des élèves de notre enquête.

Ainsi, les deux premiers chapitres font l'objet d'une brève historiographie des rapports entre la musique et l'éducation – brève donc lacunaire, mais significative, je l'espère, pour notre sujet – depuis la dimension musicale de la *paideia* grecque (Wersinger, 2007) jusqu'à l'installation progressive d'un consensus éducatif « puérocentré » (Rayou, 2010, 2), dès le mitan du ^{xx}e siècle, lequel va inspirer jusqu'à aujourd'hui les idéologies programmatiques de l'EM française²⁵. Nous verrons ainsi que l'histoire longue des rapports entre la musique et l'éducation nous est transmise en tant que transformation d'une « lente désacralisation de l'ordre scolaire » (Prairat, 2019, 251) et d'une éducation *par* la musique, en une

25. Comme le rappellent M. Alten (2003) et F. Eloy (2015), ce consensus est néanmoins traversé par des variantes et des ruptures au long du ^{xx}e siècle, qui drainent jusqu'aujourd'hui des « formes d'instabilité des textes officiels », oscillant entre la transmission d'un « patrimoine » à celle de « compétences d'écoute », en passant par l'ouverture aux « goûts des élèves » (Eloy, 2015, 5).

instrumentalisation de celle-ci à des fins politiques, dans un mouvement d'élargissement social de l'apprentissage à la musique ; cet élargissement s'étant néanmoins accompli dans une distinction durable entre l'enseignement musical spécialisé, et celui qui s'est construit sur une « synergie musicale musique scolaire-Orphéon » (Alten, 2003, 2).

Dans le troisième chapitre, je présenterai quelques effets de cette distinction dans l'institution de l'EM contemporaine, à la fois du point de vue de la massification scolaire (et de l'ambiguïté de ses conséquences sociales), mais aussi selon trois évolutions corrélées du domaine musical : les « progrès » technologiques en matière de fixation et de diffusion, la transformation progressive des publics en « consommateurs culturels », et enfin les changements inéluctables dans les pratiques des Français (Ganvert, 1999, 95), dans un contexte de renouvellement des formes de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2011), et de décloisonnement des savoirs transmis par l'EM vis-à-vis de l'expérience et de la culture quotidienne des élèves (Eloy, 2015, 2).

Ces éléments sont ainsi présentés en ce qu'ils seront au centre des discussions à suivre, aussi bien au niveau théorique (partie 2) qu'empirique (partie 3).

Chapitre 1

DU SACRE AU PROFANE

« L'homme fut sûrement le vœu
le plus fou des ténèbres ;
C'est pourquoi nous sommes ténébreux,
envieux et fous, sous le puissant soleil »
(René Char)

Dans la considérable somme comparatiste²⁶ qu'il a consacrée aux musiques des mondes antiques²⁷, Curt Sachs (2008) expose en préalable l'une des caractéristiques de notre héritage musical grec : alors que nous ne disposons que d'une douzaine de fragments mélodiques plus ou moins identifiés (*Ibid.*, 198), la période musicale de l'Antiquité grecque suscite depuis – au moins – le Moyen Âge un intérêt de la recherche occidentale – Sachs parle de « fascination » (*Ibid.* 197) – apte à estomper toute autre période de l'histoire de la musique. Au point que la musique grecque fut devenue en soi une étendue, une mesure, une extension (« *extent* ») de notre histoire, marquée d'une « idolâtrie exagérée [pour] l'antiquité classique »²⁸, avant que l'avènement de la musicologie comparée et de l'ethnomusicologie ne révèlent l'identité fondamentalement asiatique de cet héritage musical « européen » :

« *Though Greece was geographically a part of Europe, its music was largely Asiatic. The Greeks themselves admitted, indeed emphasized, this fact. They credited Egypt, Assyria, Asia Minor and Phoenicia with the invention of the instruments they used, named two of their main tonalities after the Asiatic countries Phrygia and Lydia [...].* » (*Ibid.*)

26. C. Sachs a été l'une des figures majeures de l'École de Berlin, où il fut l'un des instigateurs de la « musicologie comparée ». Organologue, il établit en 1914 (avec E. M. V. Hornbostel) la première classification « universelle » des instruments connus dans le monde, à partir de leur matière sonore propre (à partir des quatre familles : cordophones, membranophones, aérophones et idiophones).

27. À ma connaissance, *The Rise of Music in the Ancient World*, paru en 1943, puis en 1971, n'a pas encore été traduit en français, malgré ses régulières rééditions anglaises jusqu'en 2017. C'est donc très librement que je traduis ici l'ouvrage.

28. « [An] exaggerated idolatry of classical antiquity » (Sachs, 2008, 197).

Pour C. Sachs (*op. cit.*, 197), le cœur de cette « fascination » occidentale tient essentiellement aux deux dimensions de la musique grecque, telles qu'elles nous ont été transmises : d'une part, aucune autre culture n'aurait si explicitement théorisé le champ mélodique de son patrimoine musical²⁹, et de façon d'autant plus exceptionnelle – pour l'occident médiéval puis contemporain – qu'il est entrelacé dans une théorie systémique de l'harmonie (prenant en charge le rythme, la polyphonie, et dans une moindre mesure l'organologie) ; d'autre part – et c'est au centre de mon propos – parce que la civilisation grecque a exercé un rôle écrasant et irrésistible (« *overwhelming role* ») sur deux millénaires de réflexions à propos de l'éducation en Occident (Sachs, *op. cit.*, 197, 253-255).

Or, si en effet très peu de fragments musicaux nous sont parvenus³⁰, les sources indirectes associant l'éducation et la musique dans la tradition grecque – circulant notamment parmi les sources platoniciennes (Wersinger, 2007, 45) – sont en revanche innombrables. Si l'on a pu reprocher à Curt Sachs et ses collègues de l'École de Berlin une naïveté *néo-rousseauiste*, un volontarisme universaliste *proto-structuraliste* quelque peu hors-sol, et régulièrement coupable de simplifications interprétatives réductrices de la complexité des multiples relations et interactions opérant dans le domaine musical (Arom et Martin, 2015, 15 ; Rouget, 2004a, 545 ; Zemp, 1995, 191), il apparaît néanmoins exact que les traditions poétiques, philosophiques et musicales grecques nous ont légué une double topique éducative et musicale – insécable – toujours prégnante dans les apprentissages des traditions musicales occidentales (Michels, 1988), et sans qu'effectivement « l'imprécision des temps très anciens n'ait en rien ôté de [leur] importance » (Fubini, 1983, 11).

Aussi, afin d'explorer cette topique duale associant musique et éducation dans le développement de ce chapitre – la dimension musicale de la *paideia* grecque (Wersinger, 2007) –, je retiendrai ici quelques figures de la tradition antique avérées ou légendaires qui renvoient toutes à l'essence éducative, thérapeutique, édifiante, idéalisante, et apaisante de la musique (Brisson & Segonds, 2011, VII) : en d'autres termes, des traditions où l'on (s')éduque par la musique.

29. « [...] Nowhere else has a complete theory of melody been created » (Ibid.).

30. C. Sachs mentionne l'existence des onze plus anciens fragments conservés, dont certains datent du III^e siècle avant notre ère : l'un des chœurs de l'Oreste (Eurypide), un fragment d'une autre tragédie, deux hymnes à la gloire d'Apollon, une chanson « à boire », une chanson mythologique, quatre hymnes et un seul fragment de pièce instrumentale (Sachs, 2008, 198), ce que confirme Michels (1988, 175) à partir des travaux ultérieurs d'E. Pöhlmann (*Denkmäler altgriechischer Musik*. Nuremberg, 1970).

1.1 La *paideia* musicale

1.1.1 - Figures antiques

Orphée

Figure tutélaire de notre héritage musical, Orphée est omniprésent dans nos imaginaires artistiques occidentaux.

« Depuis l'Orphée-Christ des catacombes romaines à l'Orfeo negro du cinéma brésilien, des mosaïques de Vienne, aux Métamorphoses d'Ovide [...], mais aussi Jean Cocteau, Henri Bauchau, Rilke... des milliers, peut-être des millions d'œuvres prennent leur inspiration dans ce mythe ; et même au sein d'autres mythes eux-mêmes, comme le Kalevala, épopée nationale de la Finlande, écrite à partir d'une transmission orale par Lönrot, surnommé le Homère de la Finlande [...] Une pensée encore pour l'Orfeo de Monteverdi, premier opéra [sic.]³¹, c'est-à-dire première apparition du "je" chanté sur une scène. » (Delorme, 2006)

Pour Jean-Pierre Vernant (2005), Orphée est à la fois « l'enchanteur à la lumière du soleil », figure de charme pastoral, mais aussi l'initié aux Mystères d'Éleusis ayant rapporté quelques secrets des Enfers. On ne le voit pas chanter dans les banquets de l'Olympie mais en pleine nature, et son chant à dimension surnaturelle est un « enchantement où il entre de la magie, [dans] une efficacité cosmique » (*Ibid.*). Choisi par Jason dans l'expédition des Argonautes, Orphée le poète fait ainsi partie de l'élite des guerriers grecs pour cette expédition aux confins de la Colchide, mais Jason l'a précisément choisi pour déjouer les risques qui ne relèvent pas de la force physique ni de la violence guerrière : « Orphée neutralise les éléments et remplit les oreilles des guerriers de son chant, pour faire obstacle à celui des sirènes » (Vernant, *op. cit.*, 2). Entre l'ombre et la lumière, entre les cieux – l'Olympe – et le royaume d'Hadès – les Enfers –, entre le royaume des dieux et celui des bêtes : cette dimension de « l'Orphée-prêtre » est centrale dans la

31. Cette affirmation est néanmoins inexacte, puisque le premier opéra qui nous soit connu est le *Daphne*, de Jacopo Peri, représenté en 1597, soit dix ans avant la création de *L'Orfeo* de Monteverdi (Bertelé et Tardif, 1986). Les deux premiers opéras mettant en scène Orphée sont les *Euridice*, de Jacopo Peri et Giulio Caccini, composés tous deux sur le livret d'Ottavio Rinuccini, d'après *L'Orfeo* du philologue et poète humaniste Agnolo Poliziano. Ils furent respectivement représentés en 1600 et en 1602 à Florence (Bertelé et Tardif, 1986, 11-13).

constitution des communautés orphiques, consacrées au « dyonisme », et dont les pythagoriciens se firent l'écho³² (*Ibid.*, 4).

« Pour les orphiques, le monde est unifié, c'est un "œuf cosmique" qui néanmoins se disloque. Puis vient une série de dieux, jusqu'au drame vécu par le dernier dieu, Dionysos enfant, tué et découpé en rondelles par les Titans [...]. Zeus, scandalisé, les foudroie et reconstitue le corps de Dionysos. De ces cendres naissent les hommes, qui ont ainsi, dans leur nature, une part titanesque et une part dionysiaque. L'homme doit rejeter sa part titanesque et se réunifier dans le divin, de même que Dionysos, disloqué, a été réunifié. » (Vernant, *op. cit.*, 4)

De même pour Fubini (*op. cit.*, 15), Orphée est une figure « fuyante et floue » qui nous laisse une impression duale, car s'il est toujours représenté avec sa lyre, l'air calme et assuré, il est aussi celui – plus inquiétant – qui a péri de la main des Bacchantes en furie, « dont il a déchaîné la fureur jalouse » (Vernant, *op. cit.*, 3). En ce sens, Orphée « renferme en lui les contrastes fondamentaux de la pensée grecque » (Fubini, *op. cit.*, 16). D'une part, il représente la raison et l'harmonie ; il est le chanteur dont la voix et la lyre triomphent des puissances obscures de la mort et du mal. Mais il est aussi celui par qui s'active une dimension vocale magique, religieuse et incantatoire. De ce point de vue, Orphée tend à se « transmuier » régulièrement en son opposé, Dionysos. Là encore, Fubini voit dans la figure d'Orphée la manifestation des deux façons contraires – mais complémentaires – d'appréhender la musique dans la pensée grecque :

- d'un côté, selon la théorie de l'éthos musical, par lequel la musique est un facteur de civilisation qui lui attribue un rôle essentiel dans la formation de l'être social et dans l'éducation de toutes les facultés humaines ;
- d'un autre côté, selon la vision de la musique en tant que source de plaisir anarchique dépourvue de règles et de lois, « force mystérieusement liées aux puissances du mal et du bien, capable d'élever l'être humain comme de le précipiter dans les abîmes de l'erreur » (*Ibid.*).

« Parole et son, poésie et musique, rationnel et irrationnel – pour reprendre la terminologie de notre époque, ces éléments antithétiques s'incarnent dans la figure légendaire d'Orphée et y retrouvent leur unité. » (Fubini, *op. cit.*, 16)

Pythagore

On retrouve cette dualité de la vision musicale grecque dans *L'École de Pythagore*, texte partiellement perdu et dont le premier livre a été reconstitué et traduit sous le titre *Vie de Pythagore*, écrit par le philosophe néo-platonicien Jamblique, au début du IV^e siècle de notre ère. Dans l'introduction de cette hagiographie élogieuse du maître, les traducteurs et

32. Minorées voire mises en doute – dans leur authenticité – « dans les milieux néo-platoniciens », l'existence de ces communautés fut confirmée par la découverte du papyrus de Deverni en 1962, figurant des fragments d'une théogonie d'Orphée (Vernant, *op. cit.*, 4).

commentateurs L. Brisson et A.-P. Segonds (2011) rappellent l'existence d'une filiation spirituelle – « semi-divine » – entre Orphée et Pythagore, telle que Jamblique l'aurait imposée dans son récit (Jamblique, 2011, 35). Tout comme Orphée, Pythagore « exerce [par sa musique] une influence sur les animaux sauvages [...] et les forces naturelles ». Tout comme Orphée, Pythagore se voit transmettre « une doctrine qui vient directement des dieux, et qu'il a pour mission de transmettre aux hommes ». Et par ailleurs, « tout comme Orphée », Pythagore est aussi associé au « monde d'en bas, celui des enfers, où il se rend et d'où il remonte » (Brisson & Segonds, 2011, LII). C'est cette consistance cosmique que Jamblique prête à Pythagore, qui aurait été « initié aux doctrines ésotériques » de l'orphisme (Fubini, *op. cit.*, 17).

Or pour Jamblique, Pythagore « faisait commencer l'éducation par la musique », car il considérait d'une part « que l'on commence à prendre soin des hommes par la sensation » (Jamblique, *op. cit.*, 36), et que d'autre part la musique, seule, pouvait rendre compte du « rapport souverainement harmonieux » de l'univers (*Ibid.*, 37). En cela, Pythagore est l'un des passeurs de la *Paideia* grecque, notion difficilement traduisible, selon A.-G. Wersinger (2007) : à la fois culture, civilisation, éducation, sens commun, c'est la musique qui définit traditionnellement la *paideia* grecque.

Mettant ainsi à profit sa « supériorité divine », Pythagore « tendait son ouïe [aux] accords célestes de l'univers » (*Ibid.*), et produisait pour ses disciples des « arrangements », des « mélanges » entre « certaines mélodies diatoniques, chromatiques et enharmoniques » (*Ibid.*, 65). Pour les pythagoriciens, l'harmonie est « mélange et synthèse des contraires » (Fubini, *op. cit.*, 18) et pour y parvenir, Pythagore exhortait ses disciples à se « purifier » par la musique, car « la musique contribue beaucoup à la santé, à condition de s'en servir comme il faut » (Jamblique, *op. cit.*, 63). Ce « traitement médical par la musique » (63) ne s'arrêtait pas aux troubles physiologiques, puisqu'il s'agit également de « faire passer profitablement les dispositions de l'âme dans des passions contraires » et de « lutter contre la dépression et le désespoir, [mais aussi] contre les mouvements de colère et d'agressivité et contre les débordements d'une âme affligée de tels maux » (64).

« Il [lui] arrivait même quelques fois de mettre en fuite [des] passions aussi bien que [des] maladies, littéralement en leur "chantant dessus". » (*Ibid.*)

À ce sujet, l'un des « hauts faits » de Pythagore raconté par Jamblique (*Ibid.*) rapporte qu'un jeune homme, après avoir fait donner la sérénade à sa maîtresse avec un aulète³³ jusque dans la maison même de son rival, est devenu « ivre de rage » à la suite d'une mélodie en mode phrygien³⁴. Pythagore vint secourir le jeune homme en demandant au flutiste de jouer un chant spondaïque³⁵, à la suite de quoi le jeune homme retrouva « calme et modération et s'en retourna chez lui » (*Ibid.*).

33. Joueur d'aulos.

34. Ou mode de ré, posé sur le 2^e degré de l'échelle diatonique, déjà critiqué par Platon dans *La République* (III, 399).

35. « Rythme lent en usage durant les cérémonies de libation » (Brisson & Segonds, 2011, 188).

En ce sens, la *paiedeia* est aussi à la fois *metanoia* – ou « conversion » –, soit la transformation incessante de soi pour parvenir au « ciel des idées » (Go, 2017), mais conditionne aussi la pratique de la *philia*, l'amitié, la « camaraderie » (Nietzsche, 70), les disciples étant ainsi reliés au maître qu'ils livraient d'abord tous leurs biens à la communauté (Jamblique, *op. cit.*, 72), avant d'être initiés – « ésotériques » – et d'enfin pouvoir passer « de l'autre côté du rideau » avec leur maître, pour le reste de leur vie (*Ibid.*). Ici, l'éducation *par* la musique est un apprentissage esthétique (expérience du beau³⁶), éthique (mode de vie philosophique) et épistémique (expérience de la connaissance) (Go, *op. cit.*).

Cet « autre côté du rideau » serait également relatif à ce que Gilles Boudinet (1996) qualifie de « mode originel de dévoilement », introduisant la *paiedeia* en tant qu'il s'agit de « former l'Homme et le Citoyen selon une visée existentielle, une visée où les assignations utilitaires restaient lettre morte face à l'éclat des "Muses", face au jeu des variations poétiquement, rhétoriquement et philosophiquement orchestrées de l'Éthique, de l'Esthétique et de l'Épistémologique » (Boudinet, 1996, 172)

Homère

Tout au long de l'épopée homérique *L'Iliade* apparaissent des références à la musique, à sa fonction sociale et à sa puissance sur l'être humain. Pour Enrico Fubini (*op. cit.*) ces références renvoient essentiellement aux dimensions hédonistes de la musique, dont la fonction est de « distraire et de réjouir les seigneurs durant les banquets », ou « d'apaiser la colère d'Achille et des autres guerriers » (Fubini, *op. cit.*, 13). Pour les dieux de l'Olympe eux-mêmes, la musique est indispensable au succès d'une fête ou d'un festin, et ceci en dépit (pour l'auteur) du grand nombre d'allusions « aux pouvoirs magiques, incantatoires, thérapeutiques » de l'art sonore. Dans cet ouvrage déjà ancien, Fubini (1983) ne retient donc aucune portée magique de la musique, dimension qu'il attribue plus directement à la tradition pythagoricienne.

En revanche, pour l'anthropologue François Dingremont (2016), les conceptions homériques de la musique sont plus ambiguës, duales, et se distinguent essentiellement entre un imaginaire idéalisé du pouvoir de la musique et une fonction symbolique plus profonde pour laquelle il mobilise la notion d'« auralité »³⁷, dimension sonore d'un monde antique « où les rumeurs, les bruits et les renoms » occupent une place capitale (*Ibid.*, 3). Or, dans *L'Iliade* tout comme dans *La Théogonie* (Hésiode, 1999, 100), le rôle « laudatif » des aèdes³⁸ est d'une grande importance au sein d'une tradition largement épique, car c'est bien par leurs chants que se constitue « la gloire des hommes valeureux » (Ingremont, *op. cit.*, 4). En effet, si pour les Grecs il est essentiel d'être « visible » pour obtenir le *kléos*, la renommée (Vernant et Frontisi-Ducroux, 1997), il est tout aussi déterminant de se faire entendre, d'être « entendu et compris pour l'éternité » en profitant du talent des aèdes.

36. Comme chez Socrate et Platon, au sens où « le bien transmet son caractère au beau » (Wersinger, 2007, 4).

37. Notion qu'il emprunte à Russo (1994).

38. L'aède est un poète épique ou hymnique de la Grèce archaïque, généralement aussi chanteur-récitant de ses œuvres (source CNTRL : <http://www.cnrtl.fr/definition/aède>).

F. Dingremont met ainsi en valeur une « économie poétique archaïque » de la musique :

« Celui dont les exploits sont chantés par les aèdes peut [...] accéder à une forme d'immortalité symbolique par une inscription « aurale » (du latin *auris*, oreille), auditive dans la mémoire collective. L'aède est l'agent du kléos, grâce à lui les renoms se répandent. » (Dingremont, *op. cit.* 4)

La dimension « aurale » de la société homérique permet ainsi la circulation de la parole, son écoute, son imitation et finalement sa mémorisation.

Notons d'ailleurs qu'Hésiode (1999) fait naître les neuf Muses des neuf nuits où Zeus s'unit à Mnémosyne (la Mémoire) qui enfanta ainsi, avec « neuf filles de même souffle [...], l'oubli des maux et la trêve des soucis ». La mémoire apparaît alors centrale dans ses liens avec la musique, dans une tradition qui aurait par ailleurs entretenu, selon la philosophe Mathilde Cambron-Goulet (2011), un rejet des philosophes pour l'écriture et les livres, ceux-ci étant nuisibles « à la véritable acquisition de la connaissance, qui implique une mémorisation » (Cambron-Goulet, *op. cit.*, 125). Cette proposition est néanmoins suivie d'une idée selon laquelle cette valorisation de la mémorisation orale s'est vraisemblablement inscrite aux côtés – voire en réaction – d'une continuité de l'évolution des techniques de l'écriture³⁹, d'où l'hypothèse *a priori* peu vérifiable d'un recours à la tradition orale en philosophie, teinté d'élitisme pédagogique, dans la tradition philosophique, supposant un rapport exclusif et privilégié au maître (*Ibid.*, 298).

Quoi qu'il en soit, si la musique est au centre de ce principe « aural » de la tradition de l'*Iliade*⁴⁰, si elle constitue le support mnémonique absolu des récits édifiants, elle est aussi dans la tradition platonicienne le centre d'une idéalisation de son pouvoir.

Platon

Pour le philosophe Nicolas Go (2017), Platon poursuit la synthèse socratique des deux grandes origines de la philosophie grecque antique : d'un côté une rationalité issue de l'émergence de la cité, d'une pensée urbaine et patriarcale, du droit et de la politique, notamment portée par l'enseignement de la tradition homérique, et d'un autre côté un ensemble de traditions initiatiques d'origine anatolienne, celles des mystères et des rites de la fécondité, partagées en communautés initialement plutôt matriarcales, célébrant non pas la cité mais la nature et les figures d'Orphée, Éleusis et Dionysos. C'est peut-être cette double influence qui fit de Platon un philosophe particulièrement sensible à l'espace sonore de la parole publique (Dingremont, *op. cit.* 6) et plus généralement à l'univers des sons et de la musique, cette dernière étant pour lui le champ d'une appropriation philosophique : de la musique, on tire en effet soit « le meilleur », constitutif d'une ontologie

39. Ce qui est notamment avéré à la faveur des travaux sur l'évolution de l'astronomie mésopotamienne (Cambron-Goulet, 2011, 286).

40. À la suite de Russo (1994), F. Dingremont (2015, 2016) montre que l'*Odyssée*, par le truchement d'Ulysse, sature et finalement détourne le statut de la musique par rapport à l'*Iliade*.

harmonique, qui « incite au comportement vertueux », soit au contraire « le pire », *i.e.* la dysharmonie, qui « corrompt même les meilleurs esprits » (*Ibid.*).

En cela, Anne-Gabrièle Wersinger (2007, 45) situe Platon du côté de la tradition musicale de la *paideia*, où l'on s'éduque à l'harmonie par la musique (Dingremont, *op. cit.*). Mais Platon en accentue le caractère *éthique*, en tant « qu'éducation de soi » (Go, 2017), « utilisant » la musique dans son aspiration à une « fondation rationnelle de la vertu » (Wersinger, *op. cit.*). Pour cela, Platon doit limiter le pouvoir de la musique, voire la « dévaloriser » (*Ibid.*) en la déplaçant de l'expérience sensible vers le domaine de l'idéalité (Dingremont, *op. cit.*, 8). Dans cette perspective, la musique pour Platon doit être utile, en ce qu'elle est philosophique, et si elle « capte les âmes », elle doit les diriger vers la contemplation des « principes supérieurs de la connaissance » (*Ibid.*), dans une perspective gnoséologique. Ainsi, la musique doit participer au projet de « conversion » des êtres vers le monde intelligible, le « ciel des idées » (Go, 2018), afin de réaliser la concorde civile dans la cité. La rencontre de la musique et de la philosophie est donc importante en ce qu'elle « prépare la cité à devenir l'image de la vie la meilleure et la plus belle » (Moutsopoulos, 2016, 21). De ce point de vue, la philosophie doit utiliser le principal pouvoir que Platon attribue à la musique : la possibilité de rendre sensible l'idée d'harmonie (Dingremont, *op. cit.*), par sa puissance libératrice comparable à la réflexion philosophique. « Toutes deux aboutissent à une sorte de purification [tandis que] la dissonance, impression désagréable, est l'expression de sons désagréables, porteurs d'une dualité non résolue » (Moutsopoulos, cité par Dingremont, *op. cit.*, 8).

Mais de quoi donc se purifie-t-on par la musique ?

Pour l'ethnomusicologue Gilbert Rouget (2004a, 342), si Platon nous a laissé la plus ancienne théorie sur les relations de la musique et la transe, la *mania* grecque, c'est notamment parce que l'un de ses soucis majeurs « aura été d'intégrer l'irrationnel » – nous dirions aussi « l'ineffable »⁴¹ –, dans un « système du monde essentiellement rationnel qu'il s'est efforcé toute sa vie d'édifier » (*Ibid.*). Dans *Phèdre*, Platon définit la *mania* comme la manifestation d'un « délire » causé soit par des maladies humaines, soit par « une impulsion divine qui nous jette hors de nos habitudes régulières » (Platon, 1964, 265c). Traduisant et interprétant à nouveaux frais – en 1990 – ce passage de *Phèdre*, Gilbert Rouget en conclut que Platon dégage un des « universaux » de la transe, en distinguant celle qui est « ritualisée » et celle qui ne l'est pas (Rouget, *op. cit.*, 358). Ainsi, la « transe téléstique ritualisée », inspirée par Dionysos, est « à la fois maladie et guérison de la maladie » et d'une incontestable « dimension thérapeutique » (*Ibid.*). Dans ce même ordre, celui « de l'harmonie et du rythme », le transport musical – l'une des formes de *mania* – apparaît à Platon comme « une science des phénomènes d'amour », régulateur, en somme, de « l'inspiration » (*Ibid.*, 360-362). Selon Rouget la « guérison » dans la transe est ainsi obtenue par « la réinsertion de l'individu dans le cosmos, celle-ci étant le résultat du mouvement de la musique et de la danse qui rétablissent l'harmonie avec le grand Tout » (*Ibid.*, 370-374).

41. (Jankélévitch, 1983). À noter que, pour Jankélévitch, « l'opération musicale [...] mérite plutôt le nom de Charme [...] que le nom de magie » (*op. cit.*, 155).

En résumé, Gilbert Rouget synthétise la conception platonicienne de la transe musicale⁴² comme suit dans le schéma ci-dessous, qu'il compare à la sienne, issue de ses terrains ethnomusicologiques.

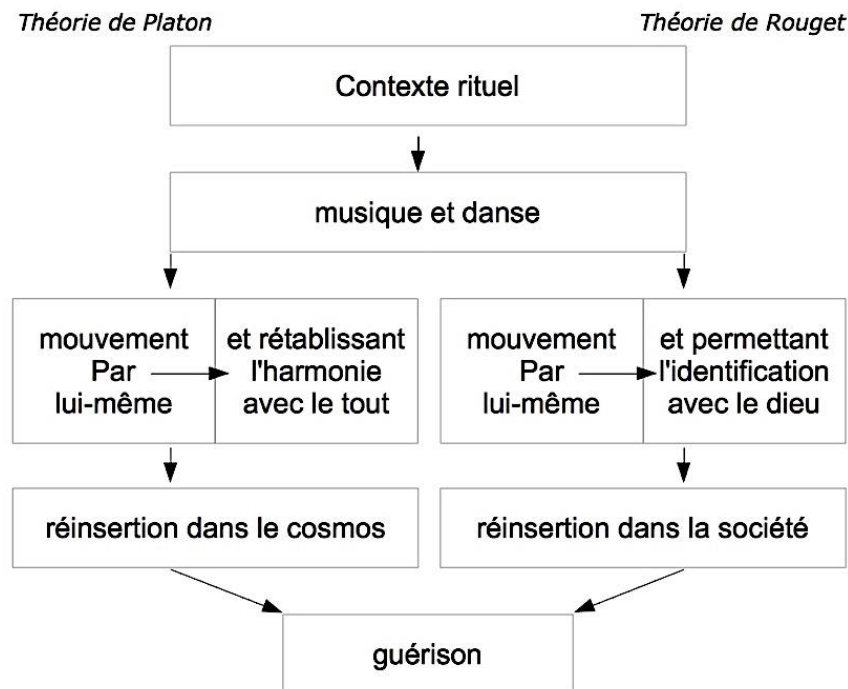


Figure 2 - La transe musicale, selon Gilbert Rouget (Rouget, 2004a, 374)

1.1.2 - Héritage thérapeutique

J'utilise ici le substantif « thérapeutique » dans son étymologie grecque, selon laquelle il désigne « ce qui concerne le soin qu'on prend de quelqu'un ou de quelque chose »⁴³.

« L'effet maître » : aporie théorique ?

S'il existe bien entendu de multiples situations en milieu scolaire où aujourd'hui encore la musique exerce sur des élèves un pouvoir éducatif et thérapeutique effectif – ce fut d'ailleurs régulièrement mon cas, en tant qu'enseignant⁴⁴ –, mes observations de terrain m'ont amené à modérer cet « effet » dans l'articulation entre efficacité didactique (supposée) du cours d'EM et celle d'un autre type selon laquelle « des élèves comparables progressent plus ou moins selon le maître avec lequel ils sont scolarisés » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 147), renvoyant ainsi la question à une « efficacité pédagogique » (Felouzis, 1997 ; Meirieu, 2018). Cela est d'autant plus fort chez les collégiens des milieux populaires et en difficulté scolaire, pour qui la motivation de leur présence scolaire et de leur rapport au savoir

42. À noter également que la transe musicale renvoie dans un cas (modèle de Platon) comme dans l'autre (modèle de Rouget) à l'association invariable de la musique et de la danse.

43. Selon le CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/thérapeutique>.

44. À titre d'exemple, voir l'avant-propos, p. 6. Il n'était en revanche pas envisageable de monter mon propre cas en généralité, d'où – je le rappelle – l'objet initial de cette thèse de doctorat.

« se confond souvent avec le type de relation entretenue avec les enseignants » (Charlot et *al*, cité par Duru-Bellat et Van Zanten, *op. cit*, 225).

Au niveau théorique, la complexité de cet « effet maître » dépasse notre sujet, et renvoie par ailleurs aux controverses portant sur l'ampleur et la signification des « effets de contexte », et partant aux débats problématiques – en France – à propos des courants de recherches principalement anglo-saxons autour de la *school effectiveness*, qui pour Marie Duru-Bellat (2001), tendent à définir des « facteurs d'efficacité qui vaudraient dans tous les cas » (*Ibid.*, 14). Je mettrai donc de côté cet aspect difficilement objectivable dans mon enquête.

Musicothérapies

En revanche, étudier aujourd'hui l'héritage de la dimension musicale de la *paideia* grecque dans un cadre institutionnel – que l'on pourrait définir en tant que « clinique musicale » (Vrait, 2017, 9) – renvoie principalement à l'établissement de la musicothérapie, dont je dirai simplement ici quelques mots. Tout d'abord, à la différence des conceptions pythagoriciennes et platoniciennes de la musique, clairement téléologiques (au sens d'un *telos* identifié en tant que résultat moral⁴⁵, psychique et émotionnel, en somme « cosmique »), le processus de la « cure » musicothérapeutique n'appelle pas de résultats anticipés (Century, 2010, 94). Néanmoins aux sources de la musicothérapie se retrouvent aussi bien Pythagore que Confucius, et même la Bible (Hoffet, 2019, 2). Plus généralement, l'ethnologie, l'anthropologie et l'ethnomusicologie documentent de très nombreuses pratiques musicales ancestrales « divinatoires », éventuellement chamaniques (Descola, 2006, 474 ; Rouget, *op. cit.*, 242) et de mise en transe de possession afin « d'éviter les pièges » (Zemp, 1995, 66), de traiter des maladies ou – plus rarement – des situations d'exorcisme (Rouget, *op. cit.*, 265, 278). Tenter de les recenser serait inutile et illusoire puisque, comme le rappelle Marie-Ève Hoffet (2019, 2), des pratiques de type musicothérapeutique se retrouvent dans toutes les cultures.

Issue de milieux psychanalytiques anglo-saxons, la musicothérapie française s'est progressivement formée au début des années 1980, notamment autour de la fondation de l'Association Française de Musicothérapie et de la figure de la psychologue et musicienne Édith Lecourt. À l'époque, l'approche est plutôt relationnelle (*Ibid.*) et concerne des psychiatres, infirmiers, psychologues ou éducateurs disposant de bagages musicaux « très disparates » (Vrait, 2017, 3). La musique y est considérée comme un langage préverbal (Hoffet, *op. cit.*, 6) et la musicothérapie comme le terrain d'ouverture d'un canal de communication relationnel particulier au monde des sons non signifiés, suscitant des émotions non reliées au langage naturel, mais offrant néanmoins la possibilité de verbalisations *a posteriori*.

45. Je développerai dans la partie suivante, « Problématisation théorique et méthodologie », la perspective selon laquelle je définis l'éthique musicale de Platon sous l'angle d'une transcendance morale (Sauvanet, 2008).

En situation de « cure », la production musicale du patient⁴⁶ est interprétée comme la projection symbolique de son état interne.

« *L'interaction musicale avec le thérapeute l'amenant à découvrir des éléments sur lui-même, puis à extérioriser, organiser et réintégrer ses pensées et ses sentiments.* » (Century, 2010, 3)

On parle de musicothérapie « réceptive » si seule l'écoute de formes musicales est utilisée lors de la cure, ou de thérapie « active » si la pratique instrumentale et/ou vocale est sollicitée auprès du patient (Hoffet, *op. cit.*, 2). Hélène Century (*op. cit.*) et François-Xavier Vrait (*op. cit.*) insistent tous deux sur l'immense variété de profils des soignants et des soignés, et sur l'hétérogénéité des méthodes visant à faire usage de la musique « de manière judicieuse », afin de « répondre aux besoins émotionnels, psychologiques, physiques, intellectuels, créatifs et spirituels » des personnes (Century, *op. cit.*). Les situations professionnelles sont également très diversifiées, dans tous les domaines de la clinique, même si aujourd'hui la plupart des thérapeutes exercent en institution, où ils interviennent comme « prestataire de service » principalement sous un statut libéral (travailleurs indépendants et auto-entrepreneurs) (Vrait, *op. cit.*, 7), à moins qu'ils n'exercent déjà en tant que professionnels du soin (médecin, orthophoniste, psychomotricien, infirmier, éducateur, etc.) (*Ibid.*).

Si tous les auteurs impliqués soulignent le succès clinique récurrent de nombreuses cures musicothérapeutiques, et l'importance du processus de construction d'un « espace sonore » comme processus de guérison, les consensus scientifiques y sont en revanche peu nombreux, notamment en ce qui concerne différentes catégorisations et différenciations sur « les origines psychiques des valeurs positives ou négatives attribuées à certains sons, bruits et musiques » (Lecourt, 2008, 10), ce qui finalement nous ramène encore à Platon. Plus précisément, Édith Lecourt rappelle que le principe primordial de « clivage » (entre « bon » et « mauvais ») a été mis en valeur – notamment par Mélanie Klein – en tant que processus défensif et organisateur du *moi* chez le petit enfant (Laplanche et Pontalis, cité par Lecourt, *op. cit.*, 12), et qu'en conséquence il s'applique aux objets musicaux dans une série de duos clivants : agréable/désagréable, bon/mauvais, juste/faux. Édith Lecourt (*op. cit.*) rappelle ainsi le fondement affectif et subjectif des valeurs attribuées à la musique, « témoin de la permanence de l'archaïque en tout à chacun » (19). Selon elle, ce fondement fait écho aux expériences affectives originaires et au développement d'une tentative de maîtrise des effets de la musique « par la qualification d'espaces sonores psychiquement différenciés » par les duos clivants mentionnés plus haut (*Ibid.*).

Pour Hoffet (*op. cit.*, 4), l'une des principales autres approches théoriques non psychologiques ou psychanalytiques de la musicothérapie – plus récente et plutôt anglo-saxonne – relève des neurosciences, et postule avec Sacks (2009) que « les réactions émotionnelles à la musique sont de localisations très diffuses [...], si bien que même avec des lésions cérébrales

46. Hélène Century signale que les praticiens québécois utilisent plutôt le terme « client » que « patient » (Century, *op. cit.*, 2)

étendues, il demeure possible de percevoir la musique et d’y répondre, ce qui serait alors une base de la rééducation des sujets atteints ».

Aujourd’hui, il est notoire que la musicothérapie française, qu’elle soit clinique, psychopédagogique ou sociale, demeure encore peu développée au niveau académique (Century, *op. cit.* ; Hoffet, *op. cit.* ; Vrait, *op. cit.*) : si quelques universités (Paris, Nantes, Montpellier) continuent de développer des filières de musicothérapie de type Diplôme Universitaire (DU), principalement organisées dans le cadre de la formation continue⁴⁷, il n’existe en revanche – à ma connaissance – qu’un seul Master « Création artistique – Spécialité : musicothérapie » à l’Université Paris-V-Descartes, mis en place en 2011 par Édith Lecourt, laquelle a également instauré en 2013 le premier doctorat des « Art-thérapies » français. Il est désormais à espérer que des convergences scientifiques pluri/trans/inter-disciplinaires puissent investir cette richesse clinique liée aux puissances de la musique, renvoyant à sa fonction symbolique (Alvarez-Péreyre, 2003, 7-11 ; Leroy, 2003 : 186, 2015 ; Molino, 2009, 120), une puissance archaïque mais finalement peu intégrée à son enseignement institutionnel (c’est l’une des hypothèses que j’étudierai dans le chapitre suivant).

1.2 Institution française de la musique

Par « institution », il est ici entendu :

« une organisation juridique sociale [...] dont l’autorité est reconnue parce qu’elle est établie en correspondance avec l’ordre général des choses du moment, et qui présente un caractère durable, fondé sur un équilibre des forces ou une séparation de pouvoirs ». (Daloz, 1981, cité par Chimènes, 1990, 161)

Par ailleurs, nous retiendrons également la dimension performative et actionnelle du verbe instituer, d’un point de vue anthropologique et politique, en tant qu’action instituant :

« un ensemble de pratiques, de rites et de règles de conduite entre des personnes ainsi que l’ensemble des représentations qui concernent ces pratiques, qui définissent leur signification et qui tendent à justifier leur existence. » (Dulong, 2019)

Dans cette perspective, ce sous-chapitre prépare la dernière partie de la thèse, en ce qu’il y esquisse les catégorisations d’une « confrontation » éthique et esthétique de jeunes musicien·ne·s à l’institution musicale scolaire, en tant qu’elle est le réceptacle d’une éducation à la musique, se fondant elle-

47. Voir : <http://odf.parisdescartes.fr/fr/formations/feuilleter-le-catalogue/sciences-humaines-et-sociales-SHS/master-lmd-XB/master-creation-artistique-specialite-musicotherapie-program-amf45-421.html>.

même par ailleurs – dans une évolution plus ou moins explicite – avec une éducation *dans* la musique. Ainsi, à la différence des travaux remarquables d’Odile Tripier-Mondancin (2008, 2010) sur l’éducation musicale scolaire, mon but ici n’est pas de constituer une historiographie des « valeurs » inférant l’institution musicale scolaire par la stricte analyse des discours officiels et des curricula (Tripier-Mondancin, 2010, 22). Il s’agit plutôt de s’intéresser à l’écologie des mécanismes (Ingold, 2012) associant les acteurs dans une puissance d’agir, en tant que « capacité concrète et effective de faire » (Dewey, 2018, 460), en l’occurrence de faire de la musique, et sous quelles formes. Autrement dit, ce sous-chapitre expose brièvement quelques déterminants socio-historiques de l’EM⁴⁸, en réaction desquels nous verrons plus loin comment les jeunes musicien·ne·s de cette enquête se reformulent des valeurs éthiques et esthétiques dans la pratique musicale, et comment en retour ces reformulations opèrent un trajet « de l’éthique au politique » (Ricoeur, 1993, 7), pour à terme, potentiellement, s’instituer à leur tour en de nouveaux déterminants.

Afin de dresser au préalable un court panorama socio-historique de l’institutionnalisation de l’éducation à la musique en France, j’ai établi une revue de littérature recoupant l’essentiel des travaux de musicologie francophones à ce sujet⁴⁹, initialement influencée par les recensements bibliographiques de Danièle Pistone (1983) et de Jean-Pierre Mialaret (1996) actualisés par celui de la thèse d’Odile Tripier-Mondancin (2008).

1.2.1 - Du sacré au profane

Formation d’une liturgie

Au moment où s’achève l’Antiquité pour les historiens, la liturgie proto-chrétienne⁵⁰ quitte Jérusalem et les territoires de la Syro-Palestine pour se diffuser tout autour du bassin méditerranéen, où elle sera traduite et chantée dans chacune des langues des pays d’adoption. L’historien et musicologue Daniel Saulnier (1995) précise d’ailleurs que « cette diversité des langues s’est conservée jusqu’à nos jours pour les liturgies du Moyen-Orient » (1). Dans la partie occidentale de la Méditerranée, en revanche, la liturgie fut traduite en langue grecque pour deux siècles, avant d’adopter progressivement « la langue courante », le latin (*Ibid.*). Dès lors, chaque région de l’Occident chrétien s’enrichit d’un répertoire local de chants sacrés : « une seule langue [le latin], mais des textes et des musiques différentes » (*Ibid.*).

48. Rappelons que l’acronyme EM renvoie à l’Éducation musicale institutionnelle.

49. (Alten : 1995, 2006 ; Bourg, 2012 ; Chimènes, 1990 ; Cueille, 2005 ; Favre, 1980 ; Ferrand, 1993 ; Ganvert, 2000 ; Lescat, 2001 ; Mialaret : 1988, 1996 ; Michels, 1988 ; Pistone, 1983 ; Weber, 1983 ; Saulnier, 1995 ; Triper-Mondancin : 2008, 2010).

50. Dom Daniel Saulnier (1995) définit la liturgie sous un ensemble réunissant la prédication et le culte, soit encore le protocole cultuel, qui ne doit cependant pas en faire oublier la dimension technique, qui est manifeste, notamment lorsqu’on étudie simultanément les pratiques musicales et les typologies architecturales d’un lieu et d’une époque (e.g., la configuration spatiale de la basilique Saint-Marc de Venise, et l’écriture vocale en double chœur de Giovanni Gabrieli, à la fin du XVI^e siècle).

Par ailleurs, entre le IV^e et le VI^e siècle, l'Église chrétienne s'allie peu à peu à l'appareil administratif romain pour faire émerger un culte sous forme de « nouvelle solennité » (Saulnier, *op. cit.*, 3), notamment visible par la construction de grandes basiliques⁵¹. La musique est alors investie d'un rôle majeur dans l'organisation culturelle, qui aboutit notamment à la création du modèle de l'école des chantres (la *schola cantorum*), nouvelle institution musicale et pédagogique⁵² privilégiant désormais l'élaboration et la pratique vocale collective au détriment du chant soliste (*Ibid.*). Par ailleurs, de grandes migrations de peuples s'étendent dans toute l'Europe qui favorisent encore le rapprochement entre les papes et les souverains du royaume franc émergent, les premiers étant directement menacés à la fois par les Lombards et par l'iconoclastie byzantine (Genet, 2015), les seconds étant soucieux « d'associer l'unité religieuse de ses territoires, et par là de consolider leur unité politique » (Saulnier, *op. cit.*, 4). Désormais, « les évêques apparaissent un peu partout comme les défenseurs des cités » (Daniélou et Duval, 2019). Cette alliance favorisa la circulation de livres mais aussi de chantres liés au répertoire musical romain (l'écriture musicale n'étant connue qu'à la toute fin du IX^e siècle), et entraîna sur tout le territoire franc de multiples appropriations musicales locales dans un métissage qui se métabolisa dans le nouveau répertoire dit « romano-franc » (Saulnier, *op. cit.*, 5-6). Lors de la « renaissance carolingienne », de nombreux émissaires de l'empereur (souvent un comte et un évêque) parcourent tout l'empire pour former des élites religieuses et laïques capables, non seulement de parler et d'écrire le latin (Genet, *op. cit.*), mais aussi de développer l'enseignement de la musique. C'est ainsi que jusqu'à la Renaissance, l'expansion chrétienne s'accompagne de diverses formes d'enseignement musical, notamment dans les écoles « conventuelles et « épiscopales », respectivement rattachées aux monastères et aux cathédrales (Tripier-Mondancin, 2010, 27), ancêtres des futures maîtrises de chant.

Pendant toute cette période, l'enseignement de la musique suit la tradition de l'antiquité hellénistique et romaine, et fait ainsi partie du *quadrivium* des arts libéraux en tant que l'une des quatre branches des mathématiques (avec l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie). C'est encore le cas lors de la naissance de l'Université (X^e-XII^e) où s'étudient à la fois la pratique et la théorie de la musique (Folz, 2008 ; Tripier-Mondancin, *op. cit.*).

Autonomisation laïque : l'âge d'or des jongleurs ?

La figure du « jongleur » peut ici sembler anecdotique et triviale, image d'Épinal de l'imaginaire fantastique médiéval contemporain⁵³. Pourtant, Angélique Fulin (1992) voit dans la figure du jongleur l'un des marqueurs historiques de la vie musicale populaire et laïque du Moyen Âge : « on constate partout [...] que le compositeur et l'exécutant, bien souvent le fabricant d'instruments, voire le danseur, ne sont qu'une seule et même personne : le jongleur » (207). Or cette figure est selon elle amenée à

51. Rappelons également la conversion au christianisme de l'empereur Constantin, en 313.

52. La *schola cantorum* est un groupe vocal composé d'une vingtaine de clercs, chanteurs chevronnés et jeunes élèves en formation (Saulnier, *op. cit.* 3).

53. L'on songe notamment aux personnages de Gilles et Dominique, dans le film de Marcel Carné *Les Visiteurs du soir* (1952).

disparaître « lorsque les cours princières vont peu à peu exclure les jongleurs, voix du peuple », pour écouter « de la musique écrite sur partition jouée par des musiciens salariés [...]. Le pouvoir s'installe, s'hierarchise, se distance : un changement dans le vocabulaire vient ratifier cette mutation : pour désigner un musicien, on ne dira plus jongleur, mais ménestrel ou ménestrier, de *ministerialis*, i.e. fonctionnaire » (Attali, 1977, cité par Fulin, 1992, 207). Si la citation de J. Attali⁵⁴ par A. Fulin prête à d'infinies précautions, d'un point de vue historique et axiologique⁵⁵, l'importance des jongleurs dans la diffusion de l'art des troubadours et des trouvères est avérée par différents auteurs (Ferrand, 1993, 206 ; Michels, 1988, 195 ; Seay, 1988, 101). On y retrouve notamment le témoignage de Jacques de Liège, théoricien du XIII^e siècle, pour qui la musique profane de l'époque « ne pouvait se séparer de la danse, dans un ensemble que constituait la *musica*, portée par la figure du jongleur ou ménestrel » (Ferrand, *op. cit.*, 206). Précisons encore que les termes « jongleur » et « ménestrel » n'ont simplement pas les mêmes étymologies, et qu'aucun auteur ne mentionne le remplacement historique de l'un par l'autre⁵⁶.

Quoi qu'il en soit, jusqu'au XIV^e siècle, il existe peu de sources concernant l'enseignement laïque de la musique, hormis les nombreuses chansons et chroniques des troubadours et trouvères qui attestent effectivement de leurs activités de créateurs, de diffuseurs et d'enseignants, en même temps que de leurs liens étroits avec la noblesse et la chevalerie⁵⁷. Un consensus semble également établi sur leur influence musicale majeure, notamment liée à l'essor de l'*organum*, polyphonie désormais écrite et composée à partir des mélodies du plain-chant grégorien, fruit d'un renouveau de la musique liturgique dont l'abbaye de Saint-Martial de Limoges était vers 1100 un centre rayonnant (Michels, 1998, 193-201 ; Zumthor, 2019, 3).

Par ailleurs, il existe une déclaration auprès de la prévôté de Paris datée de 1321, fixant la fondation de la « ménestrandise », corporation réunissant 37 ménestrel·le·s ainsi soumis·e·s à un règlement commun (Chimènes, 1990, 179). Ce sont des musicien·ne·s autonomes mais qui s'instituent en « société », laquelle coordonne les occasions « de jouer de leurs instruments aux festes, et là où on les voudra mander » (*Ibid.*). Myriam Chimènes (*Ibid.*) précise à ce propos :

« les premiers actes d'institutionnalisation [laïque] de la musique sont à mettre à l'actif des musiciens eux-mêmes [...]. S'ils doivent requérir l'autorisation du pouvoir [pour travailler], l'institution musicale à ses débuts se distingue par son caractère corporatif et autogestionnaire. » (*Ibid.*)

54. Attali, J. (1977). *Bruits*, Paris : Presses Universitaires de France (267, 280-282).

55. Voir notamment l'entretien réalisé par le site Arrêt sur images du producteur Jean Rochard au sujet du livre d'Attali : <https://www.arretsurimages.net/articles/attali-des-quil-ouvre-la-bouche-une-catastrophe-se-produit-hors-serie>.

56. Voir : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/jongleur> et <http://www.cnrtl.fr/etymologie/menestrel>. Par ailleurs, selon ces mêmes sources, ce n'est qu'au XVIII^e siècle que les termes formés par le latin *ministerialis* renvoient à un « ministère public ». Le point de vue de J. Attali (1977) est ainsi largement téléologique.

57. Les croisades (dont celle « des albigeois ») ainsi que le déclin progressif de la chevalerie ont été des facteurs d'appauvrissement des cours seigneuriales, lesquelles entretenaient les poètes musiciens (Duby, 2019).

Source directe précieuse (puisque rare), la déclaration de 1321 ne révèle néanmoins pas à quel point elle put s’instituer en dehors de tout pouvoir politique, royal ou religieux. De plus, si d’une part on ne sait pas grand-chose de la philosophie de ces corporations musicales en termes d’enseignement (Weber, 1983, 161), d’autre part la complexité des structures médiévales de la seigneurie et des institutions féodo-vassaliques (Duby, 2019) affaiblit considérablement l’hypothèse d’une institution d’enseignement musical totalement autonome. Car, si pour Caroline Cueille (2005), les ménestrandises assumaient effectivement une fonction pédagogique, en tant que « sortes d’écoles ambulantes populaires mises en place par les trouvères et les ménestrels » (Cueille, *op. cit.*, 46), c’est surtout les seigneurs qui y envoyaient leurs domestiques « chantant et musiquant » afin d’enrichir leur répertoire. Dans le même temps, ajoute-t-elle, « la quasi-inexistence de structures de formation conduit [à l’époque] à aller chercher à l’étranger des artistes qui font défaut en France » (*Ibid.*). Reste l’hypothèse d’une spécificité parisienne de cette ménestrandise de 1321, au regard de l’organisation féodale de l’ensemble du territoire.

En revanche, on connaît à la même époque l’importance des maîtrises, notamment celle, célèbre dès le XII^e siècle, de Notre-Dame de Paris⁵⁸, lesquelles forment des enfants au chant et – « s’ils présentent des dons » – aux techniques d’écriture musicale et à la composition (Ferrand, 1993). À cette époque d’atomisation du pouvoir politique au sein d’une société massivement rurale et « seigneuriale » (Duby, *op. cit.*), ces maîtrises sont de grandes pourvoyeuses de chanteurs et musiciens qu’on retrouve ensuite « aussi bien dans les rangs des maîtrises et chapelles que dans les confréries de joueurs d’instruments » (Ferrand, *op. cit.*).

Signalons enfin que la plupart des auteurs consultés relèvent la continuité d’une tension entre le sacré et le profane dans la société médiévale, une tension dont la musique, en tant qu’activité de formulation et d’expression symboliques (Molino, 2009, 120), révélerait la profondeur⁵⁹. Ainsi du développement de la chanson polyphonique et du paradigme tropaire⁶⁰, qui représentent pour la musicologue Françoise Ferrand « les conciliations idéales de ses signes de contradiction » (Ferrand, *op. cit.*, 223). L’une des apogées de cette tension prend le nom d’un traité musical de Philippe de Vitry, *Ars nova* (1322), qui instaure la notation mesurée, le système « mensuraliste » (divisant encore la plus petite unité rythmique, la « minime », et l’organise en système ternaire), et stabilise durablement la chanson polyphonique et le motet (isopériodique et isorythmique⁶¹) (Michels, *op. cit.*, 215). *Ars nova*⁶² est condamné par le pape Jean XXII, lequel « menace de punition si la musique

58. Où Léonin et son élève Pérontin furent les acteurs d’une première « apogée de la polyphonie » (Michels, *op. cit.*, 203).

59. F. Ferrand (*op. cit.*, 223), E. Fubini (*op. cit.*, 53) et U. Michels (*op. cit.*, 211-214) insistent sur l’importance de cette période de l’histoire musicale (fin XVIII^e siècle-début XIX^e) quant à l’émergence d’une autonomie de l’art sonore.

60. Élément d’ornementation (jeux textuel, mélysme ou méloformisme), le trope induit l’introduction d’éléments profanes dans la musique religieuse (Michels, *op. cit.*, 199-201).

61. Les périodes et les *patterns* rythmiques sont également distribués entre les voix de la polyphonie, instaurant une logique strictement musicale (au détriment du texte ou d’éléments mélodiques), et l’émergence d’une pensée « purement » harmonique, verticale (Michels, *op. cit.*, 215).

62. *Ars nova* désigne également un courant artistique et scientifique, et de façon générique la période musicale recouvrant 1320-1380 (*Ibid.*).

nouvelle est interprétée à l'église » (*Ibid.*). Pour ce pape, cette nouvelle musique n'est pas tolérable.

« *Les sons [de cette nouvelle musique] courent et ne s'arrêtent jamais, ils enivrent les oreilles et ne soignent pas les esprits [...] à tel point que la dévotion nécessaire s'oublie et que seul apparaît un relâchement haïssable* ». (Fubini, *op. cit.*, 53)

Pour F. Ferrand (*op. cit.*), l'Église prend également conscience d'un grand danger, celui d'une précision accrue de la notation musicale, symbolique de la mesure du temps, laquelle n'appartient qu'à Dieu : « [le temps], de toute éternité, [...] ce don gratuit qu'il fait aux hommes lors de leur séjour sur terre » (*Ibid.*, 223). L'institution religieuse craint désormais que l'on envisage la musique comme un art en devenir, et non plus en tant que « science des supports mélodiques de la parole de vérité » (*Ibid.*, 227).

Pour Ulrich Michels, le XIV^e siècle marque une domination de l'art sonore profane, tandis que disparaissent l'*organum* et le conduit, formes canoniques de la musique religieuse de Saint-Martial et Notre-Dame (Michels, *op. cit.*, 215). Se déclare alors l'affrontement durable entre une conception hétéronome de la musique, qui prévalait depuis l'antiquité, et une conception antagoniste qui proclame l'autonomie de la musique, emmenant désormais avec elle la prévalence d'arguments « purement musicaux » au détriment de « justifications de type théologique, cosmologique ou moralisateur » (Fubini, *op. cit.*, 53).

Cette tension ira d'autant grandissante, le long des siècles suivants, qu'au développement continu de la complexité musicale, va s'associer un renforcement progressif du rôle de la bourgeoisie dans l'établissement de l'institution de la musique, et notamment en termes d'éducation : « au temps de Dieu va être substitué le temps du marchand » (Le Goff, cité par Ferrand, *op. cit.*, 223).

1.2.2 - Institution musicale d'élite

Esthétique, courtisans et académies

Dès le XI^e siècle, les traités de Guy d'Arezzo – initialement inspirés par Boèce – avaient déjà mis en relief les difficultés relatives à la formation des chanteurs, qu'il distingue des musiciens en ce que, si les chanteurs savent chanter, ils demeurent pour lui des « sots » tant qu'ils ne connaissent pas « ce qui constitue la musique » (Fubini, *op. cit.*, 48). Pour lui :

« *Celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal.* » (d'après Gerbert, cité par Fubini, *op. cit.*, 49)

Dans cette période d'intense et constant développement de la complexité polyphonique, et jusqu'à la Renaissance, on connaîtra l'influence des écrits de Gui d'Arezzo sur la formation pratique des chanteurs, dont la

méthode mnémotechnique de solmisation *ut queant lexis* est demeurée célèbre. Jusqu'à la Renaissance, les traités musicaux sont désormais préoccupés par une praxis de la polyphonie dominée par les topiques d'accord et de consonance et absorbée par le développement de l'écriture musicale (Ferrand, *op. cit.*, 226 ; Fubini, *op. cit.*, 50-51), et ouvrant la voie à un art dont Guillaume de Machault va opérer une synthèse spectaculaire mêlant d'une part l'écriture poétique et la composition musicale, et construisant d'autre part une union « cohérente » entre culture sacrée et culture profane, réunissant ainsi David, chantre de Dieu, et Orphée, fils d'Apollon (Ferrand, *op. cit.*, 228).

C'est aussi, propose Fubini (*op. cit.*), non seulement l'avènement pour les théoriciens d'un « devoir pédagogique et musicologique », mais aussi l'émergence inédite de considérations esthétiques relatives à la musique, lorsqu'apparaissent « timidement » les premières remarques sur la beauté de la musique, « recherchée pour elle-même dans la seule harmonie des sons » (*Ibid.*, 51). Réapparaît simultanément la doctrine ancienne de l'*ethos* musical, celle des « effets de la musique sur l'âme humaine », mais non plus du point de vue platonicien d'une morale politique, mais plutôt pour ébaucher « une sorte de psychologie musicale » (*Ibid.*).

Pour l'anthropologue et sémiologue de la musique Jean Molino (2009), cette évolution *esthétique* de la musique, progressivement considérée comme un « art pur », un art pour l'art, un « grand art » qui n'est plus seulement fonctionnel (Molino, *op. cit.*, 437), est socialement ancrée dans l'émergence de nouvelles figures : le mécène, le collectionneur, le connaisseur, l'esthète (*Ibid.*). Ces figures se métabolisent dans celle du courtisan, réunissant l'idéal chevaleresque du Moyen Âge déclinant, et celui d'un humanisme à venir, dont l'ouvrage de Castiglione, publié en 1528, semble manifeste.

« Je ne suis pas satisfait du courtisan s'il n'est aussi musicien, et si, outre la capacité de lire une partition, il ne sait pas jouer de divers instruments. » (Castiglione, 1991)

Dans ce *Livre du courtisan*, Castiglione considère la cour non seulement comme un centre où s'exerce la force politique, mais plutôt comme le lieu où aboutit et s'affine la culture, et où « l'apparat se rend inséparable du pouvoir » (*Ibid.*). Car pour Molino, cette nouvelle conception de l'art musical est le résultat de nouvelles conditions sociales, économiques et politiques (au moins jusqu'à la Révolution) : le « Grand Art » et « l'Esthétique », incarnée dans la vie d'esthète ou de lettré, sont « le privilège immérité d'une "classe des loisirs" qui vit des surplus qu'elle extorque [par ailleurs] à une masse d'agriculteurs » (Molino, *op. cit.*, 439). Et tandis que la pratique musicale continue de s'étendre aux cercles de la bourgeoisie, en 1570 apparaît l'Académie de poésie et de musique fondée par J.-A. de Baïf et T. de Courville, afin de « répandre le goût de l'art, et perfectionner le chant et l'instrumentation » (Chimènes, *op. cit.*, 179). Constituée de compositeurs, de chanteurs et d'instrumentistes mais aussi « d'auditeurs », cette académie se voulait « pépinière », « d'où se tireraient un jour poètes et musiciens » (*Ibid.*).

L'absence des « communautés restreintes »

Malgré les nombreuses créations d'académies musicales qui vont fleurir jusqu'au XVIII^e siècle (Chimènes, *op. cit.*, 164), il est difficile de savoir de quelles façons était transmise et enseignée la musique dans ce que Molino (*op. cit.*) appelle les « communautés restreintes » (monde rural, quartiers populaires et faubourgs des villes) de tradition essentiellement orale, et où production et réception musicales fonctionnent en « cycle court » (*Ibid.*, 434) : le créateur est souvent en même temps l'interprète, produit son œuvre dans et pour un public spécifique, proche de lui. Les productions reposent sur l'apprentissage d'un « stock » de thèmes, de motifs, de formules et de techniques qui renvoient chaque réalisation individuelle à un cadre « traditionnel » constituant le milieu même de la création musicale (*Ibid.*). Il apparaît néanmoins qu'une plasticité de ces cadres de création ait pu exister ponctuellement, mêlant tradition orale et élaboration écrite, comme en témoignent des travaux d'archive, par exemple en Bretagne où l'on dispose de ressources mentionnant des cas de chantres de condition paysanne, hypothétiquement illettrés mais en rapport avec l'écriture musicale (Granger, 2009).

Reste que s'il existe beaucoup de sources indirectes (administratives, littéraires, picturales) faisant état d'une activité musicale foisonnante dans la France rurale du XV^e au XVIII^e siècle⁶³, il demeure vraisemblable que la transmission orale de la musique profane populaire fut essentiellement reliée à son caractère fonctionnel (Cueille, *op. cit.*, 46). Odile Tripier-Mondancin (2010) signale simplement que les jésuites, dès 1560, proposaient un enseignement musical dans le temps scolaire à la fois basé sur la création de « tragédies et d'opéras de collège » (Lescat, cité par Tripier-Mondancin, *op. cit.*, 28), mais aussi pour « discipliner l'apprentissage de l'écriture musicale » (Pistone, 1983). Car à la Renaissance, le développement de la typographie et de l'imprimerie musicale – ainsi que celui d'une alphabétisation inexorable, annonçant une société de l'écriture – va littéralement démultiplier le nombre de partitions et d'ouvrages théoriques et leur circulation (Fubini, *op. cit.*, 59), tandis que de premières réactions inquiètes proposent que « l'éducation sensorielle [doive] précéder l'éducation théorique » (Favre, 1980).

Centralité politique des cultures urbaines savantes

Il n'est pas possible ici – ce n'est pas l'objet de cette thèse – de détailler l'évolution d'une époque musicale aussi dense que celle des XVI^e et XVII^e siècles : l'importance des recherches (ne seraient-ce que celles de Zarlino) sur les fondements acoustiques de l'harmonie bi-modale appuyés par la physique moderne galiléenne, l'influence de la contre-réforme et de l'élaboration de la monodie chorale pour une éducation musicale luthérienne (Fubini, *op. cit.*, 74) aussi bien que la vivacité des querelles théoriques et

63. Des scènes champêtres de Brueghel (dances, mariages, banquets, pastorales et allégories), ou plus tard des frères Le Nain, aux nombreuses correspondances de bourgeois qui « engagent un tambourineur pour sonner de son instrument par les villes [et] villages » (Ouvrard, 1993, 267-270).

esthétiques opposant notamment la polyphonie à la chanson monodique, préluant au rayonnement de l'opéra italien et à son importation en France (y compris en tant « qu'instrument » d'éducation « élevée »⁶⁴). Si tous ces événements (parmi d'autres, multiples) mériteraient des développements n'ayant pas leur place ici, leurs points communs convergent vers une « profonde unification » historique de la musique (Supičić, 1991, 351) à mesure de la constitution de l'âge baroque. Pour Supičić (*op. cit.*), cette unité ne repose pas uniquement sur des facteurs strictement musicaux, mais plutôt sur les conditions dans lesquels ils opèrent : « l'âge baroque conçoit la musique comme servant celui qui se tient au sommet de la hiérarchie sociale : le monarque »⁶⁵, et y opère même un parallélisme « de style et de caractère » entre la musique d'église et la musique de cour, toutes deux soumises au « faste qui entoure le roi » dans un ensemble cérémonial rigoureusement réglé (*Ibid.*, 151-152). La monarchie française, sédentarisée et centralisée, constitue un « public » restreint de privilégiés et organise la musique, non plus dans le continu des événements quotidiens, mais dans une dimension extra-ordinaire désormais ritualisée en « concerts » de prestige : « l'institutionnalisation de la musique de cour fera de celle-ci le sommet de la musique rituelle profane au XVII^e siècle » (*Ibid.*, 353). Supičić rapporte que J. Kuhnau (1660-1722), prédécesseur de J.-S. Bach à Leipzig, constate alors que « la musique fait diversion aux pensées du peuple, elle l'empêche de regarder les cartes des gouvernants » tandis que, jusque dans l'église, des interventions politiques introduisent des instruments de musique autrefois prohibés (*Ibid.*). Mais cette « unité », préfigurant une centralité culturelle de la musique à l'âge classique et dont témoigneront par exemple les œuvres de Molière, repose également sur une division des privilèges socioculturels⁶⁶. Si les créations d'académies de musique et de « concerts » vont se multiplier aux XVII^e et XVIII^e siècles (Chimènes, *op. cit.*, 179-180), elles vont aussi marquer l'institutionnalisation « des liens entre le pouvoir politique et la musique » (*Ibid.*).

Ainsi, pour Jean Molino (2009, 152-155), l'institution politique de la musique, dès la fin du XVII^e siècle, est à rapprocher du niveau de développement conjoint de la ville, de l'État et de l'écriture dans notre civilisation (*Ibid.*, 152), formant jusqu'à aujourd'hui nos « cultures savantes », par ailleurs fondées sur de multiples oppositions (*Ibid.*, 153). Pour lui, « notre culture » repose sur ces oppositions et fonde nos sociétés divisées⁶⁷ non plus seulement entre le sacré et le profane, mais désormais entre le centre urbanisant des cités, « offrant à l'élite toutes les ressources d'une vie détachée des nécessités de la survie » (*Ibid.*), et la périphérie agricole, où travaillent (dans un sens proche du sens moderne) « un nombre important d'hommes assujettis au pouvoir de l'état » (*Ibid.*).

64. Voir Preussner (1953, 3).

65. Ce qui est vraisemblablement à rapprocher de *l'œil du prince* dans un théâtre, programme architectural prévoyant une place idéale d'où la perception du spectacle est la meilleure, dans l'axe central, au septième rang. Par habitude elle était réservée au souverain. Voir : Ravier, T.-A., (2008). *L'Œil du prince*. Paris : Gallimard.

66. À de rares exceptions près (Lully, Schütz), les musiciens étaient employés en tant que domestiques, « serviteurs » d'une cour, y compris les compositeurs.

67. En s'interrogeant sur le statut scientifique de la théorie musicale dans les « hautes cultures », Jean Molino s'exprime ici en comparaison à des civilisations de culture orale et non urbaines (Molino, 2009, 152-155).

« Ainsi des institutions se forment, dont le but est précisément d'organiser la société au service de fins qui la dépassent et la soumettent à un ensemble de règles. » (*Ibid.*)

1.3 Hétérotopie du silence cosmique

Fruit originel de notre héritage grec, la musique est un « fait total » (Green, 2006, 191-192), cosmique puis social. Science divine des nombres car « théologie arithmétique » orphique (Jambligue, 2011, 145), elle est un « fait musical total », en tant qu'il rattache la musique à « l'ensemble des faits humains, biologiques, sociaux, culturels et constitue la musique en une composante essentielle de la dimension anthropologique de l'homme » (Nattiez, 1987, cité par Green, *op. cit.*, 191).

Sans signifié (Green, *op. cit.*, 199), la musique n'est pas un langage en particulier tandis que pour Lévi-Strauss elle s'exerce « en dessous de la langue », sa fonction signifiante étant « irréductible à tout ce qu'il serait possible d'en traduire sous forme verbale » (Lévi-Strauss, 2014, 588)⁶⁸. Du moins, pour Anne-Marie Green, si la musique peut être considérée comme un langage polysémique, l'importance de sa charge symbolique doit être révélée (Green, *op. cit.*, 202). Or la signification musicale se connecte par la sensibilité, laquelle devient alors « investie d'une fonction supérieure » dans une réunion des ordres sensibles et intelligibles (Lévi-Strauss, *op. cit.*, 595). Selon l'anthropologue, l'expérience musicale est « inespérée » pour l'individu qui la traverse, car celui-ci se transforme par elle « en un être d'essence différente chez qui des principes ordinairement incompatibles [...] s'apaisent et atteignent, en se réconciliant, à une sorte d'unanimité organique » (*Ibid.*).

« La joie musicale, c'est alors celle de l'âme, invitée pour une fois à se reconnaître dans le corps. » (*Ibid.*)

C'est ainsi que, pour Lévi-Strauss (*op. cit.*, 687), la musique remplit un rôle comparable à la mythologie en termes « d'efficacité symbolique ». En tant qu'univers symbolique elle constitue « la matrice de toutes les significations objectivées et subjectivement réelles » (Berger et Luckmann, 1986, cité par Green, *op. cit.*, 208).

En conséquence, l'usage éducatif primitif de la musique, tel que nous l'a transmis la tradition antique en magie et en sagesse⁶⁹, renvoie tout à la fois au mythologique, au sacré et au religieux, ce que le philosophe de l'éducation Eirick Prairat (2019) – interprétant Michel Foucault (2017, 1575-1581) –, définit en tant qu'hétérotopie première – historiquement –, instruisant la notion d'école en référence à l'espace religieux (Prairat, 2019,

68. Pour une critique approfondie des propos de C. Lévi-Strauss sur la musique dans *Mythologiques*, voir (Hennion, 2010).

69. Voir : I 1.1 - « La *paideia* musicale », p. 31.

25) : dans « l'espace du dehors », et par opposition aux utopies, les hétérotopies sont des « lieux absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent » (Foucault, 2017, 1573-1575). Ainsi du collège du XIX^e siècle, que Foucault examine en tant qu'une « hétérotopie de crise », *i.e.* un lieu « privilégié, réservé aux individus qui se trouvent, par rapport à la société [...], en état de crise » (*Ibid.*, 1576).

Pour revenir à l'espace religieux – première hétérotopie éducative, pour Prairat – l'étude y était une « ascèse » visant à la « conquête de soi contre soi », tandis que les pratiques punitives n'étaient « qu'expiatrices » (Prairat, *Ibid.*). À la différence d'une disposition qui aura cours dans les écoles et collèges qui vont naître dès l'Ancien Régime, le silence y est ici non pas un procédé disciplinaire, mais une condition (en même temps qu'un effet) de l'ascèse, et partant une catégorie religieuse qui, en se laïcisant, va devenir une catégorie éducative (*Ibid.*, 26).

Or le silence est une catégorie musicale, en tant qu'il constitue une convention d'intelligibilité du fait musical, dans son apparition comme dans sa disparition : non seulement d'un point de vue strictement acoustique, la musique est entourée des silences qui constituent ses frontières – même si ces silences, imparfaits, renvoient toujours à l'idée du silence cosmique⁷⁰ –, mais aussi parce c'est dans le silence « rétabli », après la musique, que l'auditeur se retrouve intérieurement « saturé de musique » et « submergé de sens », en proie « à une sorte d'envahissement » (Lévi-Strauss, *op. cit.*, 595).

Certes, le XX^e siècle sera le temps où l'on va se jouer des représentations du silence en musique, comme dans *Silent Prayer* – titre original de la pièce 4'33" de John Cage – dont l'issue devait mener selon son auteur à « l'imperceptibilité » (Cage, 2013, 47). Au-delà des inspirations pythagoricienne, orientale et jungienne de Cage – considérant la musique en tant qu'activité de « concentration de l'esprit, [...] d'intégration de la personnalité » (*Ibid.*, 41) – cette volonté contemporaine de « ne rien exprimer » en musique correspondrait surtout, pour Wladimir Jankélévitch, à l'effet d'une « grande coquetterie » (Jankélévitch, 1983, 57).

Ainsi la puissance émotionnelle de la musique, fusionnant l'ordre sensible et l'ordre intelligible (*Ibid.*) ne devait pas interrompre en vain le silence du cosmos mythologique sous peine de « graves dérèglements » des personnes (Jamblique, 2011). La pratique musicale dans ce sens était un *prendre soin*, au sens thérapeutique, en même temps qu'éducation des sens et de l'intelligible, une éducation totale et idéalisante *par* la musique.

70. Le silence musical – au-delà de figurer une convention d'écriture rythmique et partant un signe – est une convention socioculturelle établissant des conditions d'écoute suffisantes afin de rendre la musique intelligible. Le silence absolu, physique, matériel et effectif, n'existe pas plus en musique que dans la nature en général (y compris dans une chambre anéchoïque, où l'auditeur peut encore entendre les sons de son propre corps).

Chapitre 2

DU SAVANT AU POPULAIRE

*« Monsieur Waloumba dit que les jeunes ont besoin de
tribus,
car sans ça, ils deviennent une goutte d'eau à la
mer
et ça les rend dingues »
(Émile Ajar-Romain Gary)*

Afin de contribuer à dissiper d'éventuels malentendus qu'induirait ce titre, en référence notamment à (Grignon et Passeron, 2015), je précise qu'il ne s'agit pas ici de discuter les termes épistémiques et théoriques de ce travail qui seront abordés dans la deuxième partie de cette thèse⁷¹, mais de présenter et discuter quelques travaux ayant examiné l'origine des rapports, en termes éducatifs, entre différentes pratiques sociales musicales de référence (Martinand, 2001, *in* Tripier-Mondancin, 2010, 181). Ces pratiques se sont constituées dans une institutionnalisation de « la » culture, cristallisant au passage une forme binaire d'opposition populaire/savant (Cugny, 2016, 16 ; Maisonneuve, 2012, 12). Nous allons donc examiner comment cette opposition s'est constituée *par le haut*, du point de vue théorique de la musique dite *savante*, reconnue par « la culture d'en haut » laquelle se définit « par rapport à l'autre » et « repose sur des oppositions qui redoublent l'antagonisme du haut et du bas » (Molino, 2009, 154).

« Ainsi s'opposent la culture des gens d'en bas, culture orale, culture populaire, ignorée et méprisée, et la culture des gens d'en haut, culture écrite, culture savante consciente et assurée de sa valeur. » (Ibid.)

J'esquisse ainsi dès ce chapitre – j'y reviendrai ultérieurement – quelques éléments critiques de cette opposition binaire populaire/savant concernant la musique :

71. Voir partie II, p. 145 et suiv.

- du point de vue musicologique, Laurent Cugny (2016) rappelle que cette opposition binaire du savant au populaire n'offre qu'un « inconfort » épistémologique dans l'étude de nombreux répertoires plus ou moins liés à la catégorie « musiques populaires » aujourd'hui soumis à une « codification néo-auratique » (Cugny, *op. cit.*, 40) par l'enregistrement mécanique (dont les technologies numériques sont un nouvel avatar), ce qui amène, selon le musicologue, à ne plus les assimiler « purement et simplement » à un régime d'oralité (*Ibid.*, 41). Par ailleurs, ces répertoires circulent, se transmettent et se renouvellent – et avec eux des normes plus ou moins explicites, qui se combinent à l'infini, aussi bien en termes de pratiques que de réception (Arom et Martin, 2015, 30) ;

- du point de vue des sciences humaines, le corollaire à ce qui vient d'être proposé concerne la culture légitime, laquelle n'est plus considérée sociologiquement tant du point de vue d'une catégorisation sociale de réception des répertoires musicaux, mais plutôt par un « gradient social de diversité des goûts indifférent à la caractérisation esthétique des registres » (Coulangeon, 2010, 93) ;

- enfin, ces deux postulats induisent d'importantes conséquences éducatives en général, et en particulier du point de vue de l'EM confrontée – je l'ai déjà signalé – à un « brouillage des frontières entre culture scolaire et cultures juvéniles » (Eloy, 2015, 25).

Nous verrons en effet – plus loin dans cette thèse⁷² – comment la constitution de « cultures de masse » au ^{XX}e siècle, en participant à ce « brouillage » des frontières culturelles dans le domaine scolaire, va bouleverser plus généralement le paradigme « savant », tout en contribuant à le cristalliser (Maisonneuve, 2012, 11).

2.1 La question des « valeurs »

Il apparaît que cette brève historiographie des rapports entre l'art sonore et l'éducation amorcée dans le chapitre précédent fait émerger un *continuum* sociohistorique dans la littérature, distribuant sans cesse (de façon interactive et multivoque) ces valeurs éducatives et musicales du sacré au profane, du transcendant à l'immanent, de la morale à l'éthique, et du savant au populaire. Il semble ainsi pertinent de poursuivre cette brève historiographie de l'éducation musicale à la lueur des propos de Gilles Deleuze lorsque celui-ci, commentant l'œuvre de Spinoza, décrit une substitution historique de l'opposition de valeurs (« bien-mal ») par une différence qualitative des modes d'existence (« bon-mauvais ») (Deleuze, 2003, 35).

Sauf qu'il semble hâtif d'attribuer à l'histoire moderne la disparition de valeurs morales éducatives à l'endroit de la musique, comme en témoigne la persistance de la notion de valeur à la fois dans les travaux des sciences de l'éducation (Prairat, *op. cit.*, 215) mais aussi de la musicologie et de la sociologie de la musique (Green, *op. cit.*, 55 et suiv. ; Tripier-Mondancin,

72. Voir I 3.3.1 - « Musique populaire, musique « de masse », p. 90.

2005, 4). Pourtant les valeurs, en tant « qu'idéaux, [...] préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminés » (Bréchon, 2000, cité par Tripier-Mondancin, *op. cit.*, 3), constituent des objets scientifiques difficiles à appréhender en dehors de l'enquête, dans laquelle ils se révèlent « par inférence », à partir de ce que chacun veut bien donner de lui-même. Ainsi, dans ses travaux reliés à sa thèse de doctorat (2005, 2008, 2010), la musicologue Odile Tripier-Mondancin a construit une analyse descriptive et propositionnelle des programmes d'éducation musicale de 1925 à nos jours : dans la forme scolaire, et du côté de l'institution, les valeurs sont métabolisées par les programmes disciplinaires, dont ils deviennent la norme, « notion prescriptive par opposition aux notions descriptives » (Tripier-Mondancin, *op. cit.*, 4).

Ce type d'approches programmatiques et curriculaires étant désormais repérées et indispensablement installées dans les travaux sur l'éducation musicale (Eloy, 2015 ; Tripier-Mondancin, 2008, 2010), j'ai plutôt structuré ce deuxième chapitre en poursuivant cette historiographie de façon à examiner la constitution socio-historique du « curriculum formel [...] et réel » de l'EM actuelle (Eloy, *op. cit.*, 3) qui sera discutée dans la dernière partie de cette thèse par l'analyse des catégories de valeurs inférées par les discours, les trajectoires et les productions musicales des acteurs de l'enquête.

2.2 Valeur sociale éducative de la musique

2.2.1 - Une éducation professionnalisante et centralisée

De Louis XIV à Louis XVI, il a existé un mouvement continu de fondation d'institutions d'enseignement et de diffusion de la musique : des académies, une *école royale de chant et de déclamation*, des opéras, des théâtres, des *comédies*, des « privilèges »⁷³, des *concerts* (Chimènes, *op. cit.*, 164-166). Les volontés royales et princières s'accordant alors au goût de l'époque pour l'opéra italien, la plupart de ces établissements se sont inspirés des conservatoires napolitains afin de « former la relève des scènes lyriques » (Tripier-Mondancin, 2010, 28). À cette même époque, en dehors du chant lyrique et des ménestrandises⁷⁴, l'éducation musicale s'opérait massivement au sein des quelque 450 maîtrises religieuses installées sur le territoire français jusqu'en 1791, date à laquelle elles furent toutes supprimées en raison de leur organisation culturelle⁷⁵ (Chimènes, 1990, 181 ; Granvert, 1999, 54). La Révolution, après notamment deux siècles d'ouvrages didactiques

73. Concernant les arts lyriques, le privilège était un droit exclusif de donner certaines représentations et certains concerts accordé à une personne ou à une troupe. Mais ce droit pouvait également concerner l'exploitation d'un lieu à des fins artistiques. Voir : <http://www.cnrtl.fr/definition/privilège>.

74. Voir : « Autonomisation laïque : l'âge d'or des jongleurs ? », p. 42 et suiv.

75. Ces maîtrises religieuses rouvriront au lendemain du Concordat, en 1802 (Tripier-Mondancin, 2010, 28).

ayant accentué une « conception livresque » de la pédagogie musicale (Tripier-Mondancin, 2008, 237), redimensionne alors « l'existence politique » de la musique : selon la musicologue Caroline Cueille (2005), le Comité de l'instruction publique (par la voix de M.-C. Chénier) affirme désormais la « valeur sociale éducative » de la musique, laquelle doit être « prise en compte par le législateur et le politique » (Cueille, *op. cit.*, 47). En 1793, il semble qu'une nouvelle préoccupation anime la bourgeoisie française vis-à-vis de la musique, et qu'ainsi s'installe une conviction émergente : celle d'un accès massif à l'éducation musicale pour les « classes populaires » afin d'en « améliorer les mœurs », et de maintenir la « paix sociale » (*Ibid.*).

Certes, cette conviction révolutionnaire et préromantique à l'endroit de la musique n'apparaît nullement neuve, en vertu de l'héritage grec et notamment platonicien (cf. 1.1.1., p. 15), mais elle est renouvelée par près de deux siècles de querelles et de spéculations esthétiques et techniques, notamment autour de l'harmonie et du théâtre musical (Fubini, *op. cit.*, 77). Ainsi l'extraordinaire complexité de cette fin du XVIII^e siècle, marquée par l'affrontement à bas bruit des « Lumières modérées » et des « Lumières radicales » (Laerke, 2019), aura des conséquences musicales multiples, dont la mutation des conceptions hédonistes de la musique d'une partie de la culture des Lumières en faveur d'un rôle de célébration de l'art sonore dans la société du temps (Fubini, *op. cit.*, 121).

Par ailleurs, outre l'idéal révolutionnaire en vertu duquel la musique doit transformer les habitudes « ordinaires » et « grossières » du peuple afin de « l'urbaniser » (Gumplowicz, 1987, 46), s'installe également une conception plus pragmatique – économique – de la musique (Cueille, *op. cit.*, 48) : aux coûteuses invitations et résidences passées d'artistes étrangers sur le sol français va succéder « la prise en main de la formation des musiciens professionnels », en tant que « moyen de faire des économies » (*Ibid.*). Cette dualité idéologique va devenir une caractéristique majeure de l'enseignement musical français dès la Révolution et le début du XIX^e siècle, annonçant par ailleurs un « changement de tutelle » de l'enseignement de la musique, de l'Église vers l'État (Chimènes, *op. cit.*, 181).

C'est ainsi que dès 1792, le capitaine d'état-major de la Garde nationale Bernard Sarette conçoit un vaste projet d'établissements d'enseignement musical à travers le pays, dont la seule école « supérieure » parisienne sera retenue et créée en 1795, sous le nom de « Conservatoire » (Ganvert, 2000, 55). On y enseigne gratuitement la musique à des élèves « des deux sexes choisis proportionnellement dans tous les départements » (Chimènes, *op. cit.*). Son fondateur déclare alors :

« *l'époque est arrivée où la musique [...] va se régénérer en prenant avec énergie un essor digne de la puissance de la République française. [...] En décrétant la formation du Conservatoire, la Convention nationale a voulu donner à la musique l'asile honorable et l'existence politique dont une ignorance barbare l'avait trop longtemps privée.* » (*Ibid.*)

Il s'agit en réalité de former les artistes à la « solennité des fêtes républicaines » ainsi qu'au service militaire des « légions de la patrie », mais

aussi au théâtre, « dont l'influence est si importante aux progrès et à la direction du bon goût » (*Ibid.*).



2.2.2 - Ambivalences musicales de l'idéal républicain

Daniel Durney (in Tripier-Mondancin, 2010, 29), Caroline Cueille (*op. cit.*), Noémi Lefebvre (2006) et Gérard Ganvert (1999) soulèvent plusieurs remarques importantes – dans la mesure où elles sont toujours d'actualité – concernant cette institution de l'éducation musicale :

Tout d'abord, la fondation du Conservatoire en 1795 – époque où l'université de Paris est supprimée, et où la musique disparaît des arts libéraux – met en place une « extrême centralisation » parisienne (Tripier-Mondancin, 2010, 29) qui, là aussi, détermine pour presque un siècle les rapports de la capitale et des provinces concernant l'éducation à la musique : ce n'est ainsi qu'en 1884, sous l'un des gouvernements réformateurs de Jules Ferry, qu'apparaîtront sur le territoire français douze « succursales » du Conservatoire, vingt-quatre écoles nationales et soixante-quinze écoles municipales de musique, contrôlées par l'État (Chimènes, *op. cit.*, 170). Jusque-là, l'institution musicale en province ne dépendait effectivement pas de la volonté de l'État, mais de projets issus soient de municipalités « inspirées », à Douai, Lille, Roubaix, Toulouse, Avignon, Marseille, Caen, Aix-en-Provence, etc. (Ganvert, *op. cit.*, 56), soient de personnes privées. Ainsi de certaines écoles, fondées sur le modèle des anciennes maîtrises, autorisées par le Concordat de 1801, comme l'*Institution royale de musique religieuse* (1817-1834), l'école Niedermeyer (1853-1914) ou encore la *Schola cantorum* co-fondée en 1896 par Vincent d'Indy.

Ensuite, la fondation du Conservatoire est marquée par un grand souci de professionnalisme pour former « les meilleurs artistes » capables de porter et de traduire artistiquement à la fois la solennité des fêtes républicaines et le rayonnement d'un opéra national (par ailleurs largement italianisant) (Jam, 1988, 253). À ce sujet, Fubini rappelle qu'à la même époque, la figure du compositeur est désormais centrale, socialement et techniquement installée ; celui-ci peut désormais revendiquer la paternité et la responsabilité de son œuvre, privant dorénavant l'interprète des choix historiques liés à l'ornementation, au choix de l'effectif instrumental, à l'art de réaliser des basses chiffrées, et plus généralement aux *habitus*⁷⁶ d'improvisation (Fubini, *op. cit.*, 118). En conséquence, l'interprète devient un exécutant, et on peut exiger de lui de nouvelles capacités techniques non plus éprouvées par la tradition, mais pensées puis écrites en partitions et théorisées en traités de virtuosité. Pour Ganvert, si ce XIX^e siècle naissant prélude à une démocratisation de l'enseignement musical – dont nous verrons plus loin les termes problématiques – les implications musicologiques, politiques et sociales de cette démocratisation continuent de marquer la pédagogie contemporaine, et « sans que les acteurs de cette dernière en soient toujours bien conscients » (Ganvert, *op. cit.*, 54) : ainsi de la prédominance, pour l'auteur, du rôle dévolu à la figuration musicale portée

76. Le terme « *habitus* » renvoie à la définition qu'en donne P. Bourdieu dans *Questions de sociologie*, en tant qu'ensemble de « dispositions acquises, manières durables d'être ou de faire qui s'incarnent dans des corps socialisés » (Bourdieu, 2002, 29).

par la partition, dans ce mouvement de rupture révolutionnaire vis-à-vis de la transmission du patrimoine musical, telle qu'il fallut attendre le milieu du XIX^e siècle pour « retrouver » certaines traditions d'interprétation de la musique française antérieure à la Révolution (*Ibid.*, 55).

En conséquence, « l'instrumentalisation » politique désormais républicaine de l'enseignement musical du XIX^e siècle français introduit selon Tripiet-Mondancin (2010, 31) une « valeur d'excellence » dont la permanence est garantie par l'institution du Conservatoire ; une excellence technique accompagnant la publication d'une littérature également technique, dans une perspective intellectuelle de progrès linéaire, que la chercheuse Noémi Lefebvre (2006) resitue dans la réception et la traduction françaises du principe esthétique d'autonomie de l'art fondé sur la perfection en soi, notamment énoncé en Allemagne par Karl Philipp Moritz en 1799 (Lefebvre, 2006, 3-7). Selon elle, la conception française de perfection en soi (en l'occurrence de la musique) n'est pas une essence, une donnée en soi (comme en Allemagne), mais un résultat, un but à atteindre. Il en résulte une idéalité française associant musique et perfection de telle sorte qu'elles se trouvent dissociées par « une frontière entre l'apprentissage de la musique et la musique elle-même » (*Ibid.*, 3).

En d'autres termes, si cette conception de la perfection comme valeur – et non comme essence – s'accorde avec le développement institutionnel de l'enseignement musical selon « un schéma ouvert sur la possibilité d'égalité des chances de devenir musicien », l'histoire institutionnelle de l'enseignement musical, dans les faits, révèle une structure pyramidale et « la préoccupation politique constante » d'offrir à chaque élève la possibilité de « progresser vers la perfection musicale en grim pant vers le sommet » (*Ibid.*, 4). Ici, « l'égalité des chances de devenir musicien » renvoie au seul musicien virtuose « car il n'en est pas d'autre dans un tel contexte » – il faudra attendre la création de l'Orphéon pour qu'il en soit autrement – la musique selon cet idéal ne pouvant « s'atteindre » qu'au terme d'un long parcours difficile qui éclipse la figure de l'amateur (*Ibid.*).

« Aristote déjà se demandait comment on pouvait apprendre à jouer de la cithare puisque, pour apprendre à jouer de la cithare, il faut jouer de la cithare et que, si on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare... Cercle vicieux d'où l'on ne peut sortir que par le courage de faire sans savoir déjà faire, ce qui est certainement la chose la plus difficile au monde. » (Meirieu, 1995 in Lefebvre, 2006, 2)

2.3 Ambivalences politiques de l'éducation à la musique

Pour Ganvert (*op. cit.*, 56-57), l'historiographie de l'institution de l'éducation à la musique, telle qu'elle s'est organisée dès la Révolution et tout au long du XIX^e siècle, donne ainsi à voir un « schéma » ambivalent, qui n'est autre pour l'auteur que la matrice dans laquelle l'EM contemporaine s'est formée, et cela dans une double perspective : à la fois dans un développement continu de l'enseignement spécialisé de la musique, sur le modèle professionnalisant et centralisé du Conservatoire parisien, et par ailleurs selon des idéaux républicains considérant la musique comme un moyen de « produire de la cohésion sociale » (Cueille, *op. cit.*, 48). Il est également intéressant de noter que, pour le musicologue et chef d'orchestre Jean-Louis Jam, les années musicales 1789 et 1790 demeurent largement marquées à la fois par la diffusion d'un « grand opéra français agonisant », mais aussi, en miroir, par une réflexion naissante autour d'un nouveau « genre » musical national, enfin débarrassé des influences italiennes : l'hymne révolutionnaire (Jam, *op. cit.*, 256). Pour Jam, ce projet prend place au sein de la fédération révolutionnaire, dans une réflexion plus vaste sur la « propagande » afin de valoriser un nouveau « système » politique dans lequel « la musique va jouer un rôle de premier plan » (*Ibid.*).

C'est donc dans cette deuxième perspective que va se développer un mouvement d'éducation musicale populaire d'envergure, notamment initié par les expérimentations de Wilhem (1781-1842) et fondé sur la pratique chorale en mode mutuel, bientôt introduite dans l'enseignement primaire (Cueille, *op. cit.*, 48 ; Tripier-Mondancin, 2010, 29). C'est donc en un double mouvement élitiste et populaire que va se construire l'éducation musicale institutionnelle contemporaine, à la fois dans une demande de « nationalisation » progressive des écoles de musique de province répertoriées (en référence au Conservatoire parisien), mais aussi dans une ambivalence et une « confusion » croissante, jusqu'en 1970, des rôles et objectifs que se donnent chacune de ces vocations musicales, et qui au XX^e siècle verront (lentement) s'éroder les catégories du savant et du populaire.

2.3.1 - Fondement d'une ségrégation socioscolaire

À la création du lycée napoléonien en 1802, l'enseignement « secondaire » est séparé du « primaire » : l'ordre du primaire, théorisé en 1793 par les Conventionnels, recouvre la maternelle, le primaire élémentaire, le primaire supérieur – sorte de « collège du peuple » (Briand et Chapoulie, 1992, cité par Merle, 2012, 21) – et les écoles normales d'institutrices et d'instituteurs. Il aboutira d'un côté au certificat d'études dès 1882, et d'un autre côté au brevet de capacité supérieur pour les adultes désirant y

enseigner (Tripier-Mondancin, 2010, 35). Le secondaire agrège à la fois des enseignements élémentaires puis amène au baccalauréat par progression dès la classe de 6^e, et éventuellement aux classes préparatoires ainsi qu'aux grandes écoles (Grèzes-Rueff & Leduc, 2008, cité par Tripier-Mondancin, *op. cit.*). Ces deux ordres d'enseignement sont ainsi destinés à des populations socialement distinctes, car le lycée napoléonien est payant (jusqu'en 1920) et sa vocation le destine à former « l'élite de la nation » (Merle, *op. cit.*, 21) en direction des enfants de catégories aisées. Pierre Merle (*Ibid.*) explique ainsi l'origine historique d'une ségrégation sociale, de 1802 jusqu'en 1950, en tant que principe central d'organisation des scolarités françaises, et cela malgré des réussites scolaires populaires notoires à venir (Péguy, Pagnol, Camus), dont le caractère exceptionnel « semble accréditer l'idée illusoire de chances égales pour tous » (Merle, *op. cit.*, 22).

Malgré tout, c'est d'abord dans le primaire que l'enseignement de la musique va être introduit, tout d'abord par des « essais » ponctuels que l'on doit à l'initiative du ministre Lazare Carnot, en 1815, puis en 1819 à celle de Joseph Marie De Gerando, membre de la *Société pour l'instruction élémentaire* (Defodon, *op. cit.*, 4). Ce dernier est persuadé de la nécessité d'ajouter des « exercices de chant et de musique » aux écoles d'enseignement mutuel, et pour cela il va s'assurer du concours de Guillaume Louis Bocquillon, *alias* Wilhem (1781-1842) (*Ibid.* ; Lesage, 1975, 66).

2.3.2 - L'éducation du peuple par la noblesse libérale

Libéralisme industriel et instruction publique

« Lorsque la première école d'enseignement mutuel s'ouvre le 13 juin 1815, rue Saint-Jean-de-Beauvais à Paris, [...] il s'agit bien de l'apparition, dans le système scolaire français, d'une méthode nouvelle et fort originale, tant par les procédés novateurs et les techniques inhabituelles introduites dans l'école que par les modes de communications et de relations qui vont s'y développer. » (Lesage, *op. cit.*, 63)

Les personnalités françaises ayant souhaité, imaginé et soutenu cette « méthode nouvelle et fort originale » d'instruction publique – Jomard, Guizot, De Gerando, le duc de La Rochefoucauld-Liancourt, La Fayette, Saint-Simon, Cuvier, Laurent de Jussieu, Laborde, Lasteyrie, Francoeur – sont toutes des « nobles et libéraux, membres des corps constitués et responsables des grands corps de l'industrie » (Lesage, 1998, 18). Pour la plupart, ils sont membres de la *Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale* (SEIN), créée en 1801 et qui se donne pour mission « d'aider au développement de l'industrie française et de relancer l'économie du pays » après plusieurs années de troubles politiques et de guerre, mais aussi face à « une Angleterre en plein essor industriel » (Doria, 2014, 10). Cette élite libérale est proche du corpus idéologique des physiocrates, de Mirabeau et de l'économiste Jean-Baptiste Say, lequel affirme en 1803 dans son *Traité d'économie politique* « l'importance de la diffusion des connaissances pratiques pour la prospérité

économique d'un pays aussi bien que pour la stabilité sociale et le bonheur de tous » (Say, 1803, *in* Doria, *op. cit.*, 9).

Pour Corinne Doria (2014), philosophe et historienne de la pensée politique française, les membres de la SEIN conçoivent un rôle très précis de l'éducation dans le cadre du développement économique et de la révolution industrielle en cours, et théorisent une vision de la société hiérarchiquement structurée dans une perspective « paternaliste et philanthropique » (Doria, *op. cit.*, 16). À la différence des physiocrates, qui s'en remettent entièrement à l'action de l'État dans « l'idée d'un ordre naturel et providentiel » (*Ibid.*, 4), la SEIN accepte certes le patronage public, mais elle encourage plutôt l'initiative privée. En cela, elle est pour Doria à l'origine d'un « paternalisme industriel », *i.e.* un système de protection, de responsabilisation et de moralisation des ouvriers dans un « souci d'utilité pratique » visant à encadrer la population ouvrière en lui donnant des « habitudes de régularité » et les compétences techniques rendues nécessaires par le mode de production industriel et son exigence de rentabilité (*Ibid.*, 18). Ce « paternalisme industriel » constitue également un dispositif de contrôle social, « naturellement hiérarchique », en tant que moyen d'encadrer la population afin de gérer les inégalités sociales qui se font de plus en plus profondes « au moment de l'industrialisation » (*Ibid.*). Pour la philosophe, cette « éthique » se fonde sur deux types de valeurs. D'un côté les valeurs de l'aristocratie, qui transpose dans les entreprises industrielles qu'elle dirige « les rapports ancestraux qu'elle entretenait avec les populations placées sous domination », et d'un autre côté des valeurs émergentes, inhérentes au libéralisme, constituées par le caractère privé des initiatives patronales et par « une certaine méfiance à l'égard de l'État » (*Ibid.*, 19).

C'est ainsi que la SEIN rassemble les réflexions de ses membres les plus influents sur la « mère des vices et des maux » de la société, *i.e.* « l'ignorance du peuple », à quoi ils entendent répondre par l'installation d'une instruction élémentaire, « négligée par l'empereur », lequel « semblait croire que l'éducation commençait au lycée » (Gumplowicz, 1987, 16). C'est dans ce contexte que De Gerando, Laborde et Lasteyrie proposent à la *Société* la création d'une fondation apte à « rassembler et répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins » (Buisson, 2007). Ce sera donc La *Société pour l'instruction élémentaire*, institution historique d'une éducation nationale⁷⁷ fondée en 1815 sur le paradigme mutuel des « nouvelles écoles pour les pauvres ».

« L'idée dominante, chez un grand nombre de personnes, que l'instruction est dangereuse dans les classes inférieures de la société, et qu'elle a été une des principales causes de notre Révolution est une opinion funeste : non, ce n'est point le progrès des lumières qui nous a été fatal ; c'est au contraire l'ignorance, la facile et aveugle ignorance qui a causé tous nos maux. » (Laborde, 1815, *in* Gumplowicz, *op. cit.* 16)

77. Le syntagme « éducation nationale » apparaît déjà en 1767, dans la *Première Introduction à la philosophie économique* de Nicolas Baudeau (Doria, 2014, 5).

En réaction, dès 1815, ce projet d'instruction populaire (notamment au chant choral et à la gymnastique) se heurte à l'opposition vive des conservateurs royalistes, catholiques et ultramontains, qui n'y voient qu'un moyen de former « des cantatrices et des chœurs de l'opéra » et – pire encore – « des saltimbanques ou des brigands habiles à l'escalade » (Buisson, *op. cit.*). Il est pourtant clair que, lorsque le conseil municipal de la ville de Paris délibère en 1833 sur « l'introduction du chant dans les écoles communales », Henri Boulay de la Meurthe assure à ses pairs « [qu'] il n'est pas question de former des voix d'artistes – c'est le fait du Conservatoire de musique – mais de produire des chants d'ensemble et de masse » (H. Boulay de la Meurthe, *in* Wilhem, 2016, 44).

Ainsi, pour Gumpłowicz (1987) ces « esprits éclairés de la Restauration » renouent avec l'idéal platonicien de l'éducation par la musique, augmentée des idées avancées par Schiller dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, qui renouvellent la question omniprésente des cercles cultivés du XVIII^e siècle : comment faire entendre la voix de la raison à l'homme et à la société ? (Gumpłowicz, *op. cit.*, 18). Habités par cette topique, les membres conçoivent une méthode globale originale qui, pour Lesage (1975, 62), visait à inclure la grande diversité des facultés des enfants, l'inégalité des progrès entre eux, et l'hétérogénéité de leurs rythmes de compréhension et d'acquisition.

Le mode mutuel

Inspiré du *monitorial-system* britannique né à la fin du siècle précédent, le mode mutuel d'enseignement se définit comme une « instruction des enfants et des adultes grâce à la collaboration de certains d'entre eux, qui deviennent "moniteurs" de leurs camarades » (Lesage, 1998, 17). Ce mode mutuel repose sur le constat d'une très faible efficacité des modes éducatifs individuels et simultanés, seules « méthodes » de l'enseignement élémentaire qui encadraient à l'époque un très faible pourcentage d'enfants scolarisés (Lesage, 1975, 63). D'un côté, le mode individuel est dispensé par des maîtres « besogneux et sans compétence » qui s'adressent à chaque enfant en particulier, sans aucun programme didactique autre que la simple lecture de l'almanach (*Ibid.*). Personnages probablement caricaturaux de la centralisation parisienne – essentiellement due à la disparition des maîtrises religieuses (Hondré, 1996, 10) –, ces maîtres de zone rurale étaient sans diplôme, et leur charge d'enseignement, souvent annexe parmi d'autres fonctions : « barbier, sonneur de cloches, gérant de biens » (*Ibid.*). D'un autre côté, le mode simultané est certes organisé, théorisé depuis la fondation de l'institut des *Frères des Écoles Chrétiennes* fondé par Jean-Baptiste de La Salle en 1680, et codifié selon le guide de son fondateur, la *Conduite des écoles chrétiennes*. Mais Pierre Lesage (1975) signale que ces écoles des Lassaliens, peu nombreuses, accueillait des effectifs très importants, et que « l'insuffisance de la méthode » y entraînait une « morne répétition des tâches quotidiennes, liée à l'indigence des programmes », qui suscitait l'ennui, la dissipation et des sanctions sévères (*Ibid.*, 63).

Dans la pratique, le mode mutuel conduit à diviser l'école en classes différentes suivant le niveau d'avancement disciplinaire des enfants, l'âge n'intervenant aucunement dans cette classification. Une programmation

pédagogique détaillée et « chrono-réglée » sépare les élèves en sous-groupes et les répartit dans l'espace éducatif selon leur niveau disciplinaire et l'activité étudiée, les plus expérimentés – les « moniteurs » – instruisant les autres. De grands édifices (souvent une grange en milieu rural et une église désaffectée depuis la Révolution en milieu urbain) accueillent des effectifs variables⁷⁸ distribués dans l'espace selon le niveau de chaque groupe. Le maître, le moniteur principal et les moniteurs secondaires organisent les activités en différents endroits de la salle ; le concours perpétuel entre les élèves est stimulé, et chacun peut s'il travaille suffisamment accéder à son tour au statut de moniteur. Enfin, Jomard conçut un appareillage didactique précis, comme les tableaux de lecture, de grammaire et d'arithmétique, qui bien souvent remplaçaient les livres (Buisson, 2007 ; Lesage, 1975, 68).

2.3.3 - Vers une distinction structurelle

L'exception Wilhem

D'une origine sociale modeste, Wilhem eut tout d'abord un succès musical notoire, notamment au travers de ses mises en musique de chansons et romances du poète et chansonnier Béranger. En 1911, lors de la rédaction de l'article « Wilhem » pour la seconde version du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (2017), le pédagogue Charles Defodon qualifie ces compositions « gracieuses et faciles » mais « aujourd'hui démodées » (Defodon, *in* Buisson, *op. cit.*). Defodon et Lesage rappellent par ailleurs que Wilhem fréquentait le géographe égyptologue François-Edme Jomard, lequel lui aurait fait découvrir les méthodes d'enseignement mutuel qu'il avait découvertes en Angleterre, et s'appliquaient dans la toute nouvelle *école normale élémentaire*, ouverte le 13 juin 1815 (Buisson, *op. cit.* ; Lesage, 1975, 62). De 1815 à 1819, Wilhem commence donc à élaborer sa méthode en installant une petite classe de chant à son domicile, avant d'élargir son action dans la pension Guillet-Lepitre, puis dans l'école communale de l'île Saint-Louis. En 1818, De Gerando et Jomard convainquent la *Société pour l'instruction élémentaire* et le préfet d'employer Wilhem pour expérimenter l'introduction du chant dans « l'enseignement nouveau », installé à l'école normale élémentaire de la rue Saint-Jean-de-Beauvais, laboratoire central de l'enseignement mutuel ouvert trois ans plus tôt.

Le paradigme mutualiste conduisit Wilhem à décomposer l'apprentissage du chant, jusque-là synchrone et collectif (Tripiet-Mondancin, 2010, 30), en isolant les difficultés par le séquençage de cours adapté à chaque groupe de niveau, les « classes » (Defodon, *in* Buisson, *op. cit.*). D'un certain point de vue, sa méthode relève d'une inspiration behavioriste, en ce qu'elle décompose *a priori* la matière à enseigner en « unités d'action ayant une structure canonique : apport d'information, questionnement, analyse de la réponse, branchement éventuel vers une autre unité » (Baron, 2014, 5). Sauf que l'originalité de son approche est d'avoir qualifié le contexte de cette approche behavioriste par le mode éducatif mutuel, *i.e.* en positionnant les

78. De 200 à 400 élèves dans les écoles parisiennes, et jusqu'à 1 000 élèves dans l'école de Lancaster, à Borough Road, un des faubourgs de Londres (Lesage, 1998, 16).

individus les uns par rapport aux autres « au sein d'une population de référence » (*Ibid.*, 7), ce qui semble-t-il le place au rang des pionniers des approches socioconstructivistes en éducation musicale.

Il va donc systématiser, détailler et amender sa méthode au travers d'ouvrages didactiques et pédagogiques, dont celui qui paraît en 1839 à destination des enseignants, le *Manuel musical à l'usage des collèges, institutions, écoles et cours de chant*. L'exemplaire brièvement présenté ici (Wilhem, 2016)⁷⁹ est une réédition de 1846 parue quatre ans après sa mort, préfacée, révisée et augmentée par l'éditeur Perrotin sous la direction de M. Hubert, continuateur de B. Wilhem à la tête de l'Orphéon. Cette édition est également complétée d'un corpus du répertoire vocal de l'Orphéon, ainsi que d'un long « rapport » d'Henri Boulay⁸⁰ relatif au procès-verbal de la séance du Conseil Municipal de la ville de Paris, le 6 mars 1835, statuant « l'introduction du chant dans les écoles communales »⁸¹.

Dès son introduction *Classification de la méthode*, le manuel exprime l'objectif de réordonner « les éléments épars de l'instruction musicale primaire » pour les « nombreux élèves qu'il s'agit d'instruire » (*Ibid.*, 58) ; objectif résumé et décomposé d'après le principe d'ordre général « une place pour chaque chose et chaque chose à sa place ». Le *manuel* est ainsi construit sous deux rapports : « celui de sa composition didactique pour chaque chose », et celui de son « application scolaire pour chacun » (*Ibid.*). Didactique et pédagogie musicales⁸² sont ainsi conçues selon une interdépendance fixée par des « règlements sévères et sévèrement exécutés » (42). En termes de didactique, le *manuel* s'attache à obvier aux « deux grandes difficultés de la lecture musicale », soient « l'intonation et le rythme » présentées alternativement seules ou réunies dans une série de « tableaux progressifs » répartis entre huit degrés d'avancement, les « classes » (58). En termes pédagogiques (« l'application scolaire »), la méthode est d'une part caractérisée par la « simultanéité du travail d'élèves de forces musicales différentes » dans une même salle, selon « l'honorable mission qu'elle confère aux plus forts de faire étudier les plus faibles ». Cette méthode est également caractérisée par « la bonne exécution » de chants à plusieurs parties d'une même classe ou de classes différentes » (*Ibid.*).

Le *Manuel* révèle par ailleurs les inventions didactiques que Wilhem a systématisées en exercices progressifs différenciés mais rendus complémentaires par la pratique pédagogique (solmisation à vue, vocalise, chant collectif, lecture rythmique, dynamiques, graduation de la théorie musicale). Par exemple, afin d'isoler l'intonation et la durée et de séquencer l'apprentissage de la lecture, il invente un « escalier vocal », représentation graphique de la gamme diatonique qui doit être tour à tour solfiée, vocalisée puis chantée (cf. Figure 2).

79. Il s'agit d'une reproduction numérique (pdf) mise au point par Gallica (BnF).

80. Henri Boulay de la Meurthe, député et sénateur français sous la monarchie de Juillet et sous la II^e République, fut président de la Société pour l'instruction élémentaire fondée par Lazare Carnot (source : <http://www.assemblee-nationale.fr>). Son introduction (« avis ») au *Manuel* constitue une louange à Wilhem.

81. À propos de cette « exception parisienne » de l'enseignement scolaire de la musique, voir Filjakow (2003).

82. Le terme « pédagogie » n'apparaît pas dans le manuel.

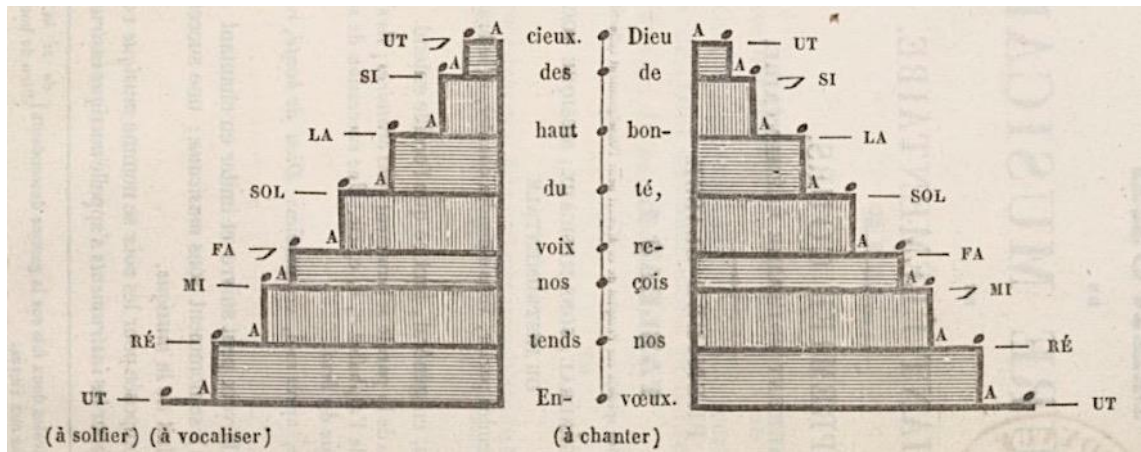


Figure 3 - "Escalier vocal" du Manuel de Wilhem.

Il propose également une « nouvelle main » mnémotechnique – allusion à celle de Guido di Arezzo – par l’usage des mains de l’élève afin d’y figurer la portée du « premier dessus » à main droite et la portée de la basse à main gauche (cf. figure 3). L’objectif exprimé est d’inciter l’élève à utiliser ses mains – « partout à [sa] disposition » – afin de s’acculturer à la lecture musicale par une pratique corporelle au moyen d’un « prélude » d’études préparatoires progressives (figure 4).

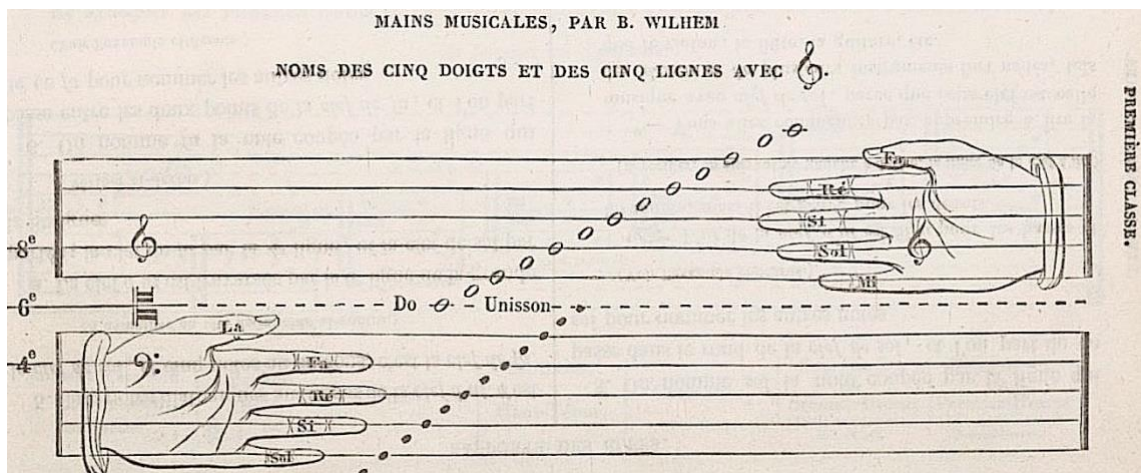


Figure 4 - "Mains musicales" du Manuel de Wilhem.

Par ailleurs, les huit classes constituant l’ensemble du curriculum sont divisées en chacun des intervalles de l’échelle diatonique : dans la première classe, les élèves apprennent l’unisson (aussi bien du point de vue vocal que théorique, par la pratique de « progressions »⁸³), la seconde dans la classe II, la tierce dans la classe III, etc., jusque l’octave dans la classe VIII (cf. figure 5).

83. « Répétition d’un même intervalle à partir de chaque degré de la gamme » (Wilhem, *op. cit.*, 109).

SUIVE DES ÉTUDES AFFECTÉES A CHAQUE CLASSE.		SUIVE DU 1 ^{er} COURS A L'USAGE DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES ET DES COMMENÇANTS DANS LES COLLÈGES, LES INSTITUTIONS DE L'UNIVERSITÉ, LES PENSIONNATS, ETC. (42 tableaux en 50 feuilles.)		SUIVE DU 1 ^{er} COURS DESTINÉE AUX ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET AUX AUTRES ÉTABLISSEMENTS POUR FAIRE SUITE AUX ÉTUDES DU 1 ^{er} COURS (31 tableaux en 45 feuilles.)	
		D. SUIVE DES CLASSES ÉLÉM. (I A VIII.)		E. SUIVE DE LA 2 ^e -VIII ^e CLASSE. (5 ^e SECTION DE LA VI ^e CLASSE.)	
		IV ^e CLASSE — QUINTES.		DIVISION DES QUINTES.	
INTERVALLE	14 1 ^{re} Analyse de l'intervalle de <i>quinte</i> . — Préparation vocale sur la main. — Solfège progressif et mesure des 2 ^{es} .	Tableau.	32 2 ^e Analyse et 2 ^e solmisation de la <i>quinte</i> ; types pour l'intonation de cet intervalle. — Solfège et solfège de la division actuelle; en parties avec elle-même et avec d'autres divisions de la 2 ^e -VIII ^e (2 ^{es} et 3 ^{es}).	Tableau.	19 2 ^e Analyse et 2 ^e solmisation de la <i>quinte</i> . — Synopes régulières et synopes brèves. — Solfège de la division actuelle en parties avec elle-même et avec d'autres divisions de la 2 ^e -VIII ^e (2 ^{es} et 3 ^{es}).
QUINTES	15 Suite de la solmisation progressive. — 1 ^{er} Chant des <i>quintes</i> . — Suite de la lecture rythmique des croches.		33 Mesure à 2 temps. — Chant à 2 parties.		20 Marches à 3 parties. — (Idem, 4 ^{es} et 5 ^{es}).
ÉTUDES RHYTHMIQUES.	(Solmisation combinée avec la VII ^e classe.)		34 1 ^{re} Lecture avec clef de fa sur la main et sur la portée. — Solfège à 2 parties.		21 Solfège. — (Idem, 2 ^{es} , 3 ^{es} et 4 ^{es}).
INTERVALLE	16 1 ^{re} Analyse de l'intervalle de <i>sixte</i> . — Préparation vocale sur la main. — Solfège progressif et mesure des 6 ^{es} .	DIVISION DES SIXTES.		DIVISION DES SIXTES.	
SIXTES	17 Suite de la solmisation progressive. — 1 ^{er} Chant des <i>sixtes</i> . — Suite de la lecture rythmique des croches.	35 2 ^e Analyse et 2 ^e solmisation de la <i>sixte</i> ; types pour l'intonation de cet intervalle. — Chants de la division actuelle, en parties avec elle-même et avec d'autres divisions de la 2 ^e -VIII ^e (2 ^{es} et 3 ^{es}).	36 2 ^e Analyse et 2 ^e solmisation de la <i>sixte</i> . — Solfège de la division actuelle, en parties avec elle-même et avec d'autres divisions de la 2 ^e -VIII ^e (2 ^{es} et 3 ^{es}).	22 Solfège. — (Idem, 2 ^{es} , 3 ^{es} , 4 ^{es} et 5 ^{es}).	23 Chants et solfège. — (Idem, 2 ^{es} , 3 ^{es} , 4 ^{es} et 5 ^{es}).
ÉTUDES RHYTHMIQUES.	(Solmisation combinée avec la 1 ^{re} ou avec la IV ^e classe.)	37 Mesure à 6/8. — Chœur d'application.	37 Mesure à 6/8. — Chœur d'application.	24 A. Table des <i>modulations</i> ordinaires; solfège d'application.	24 A. Table des <i>modulations</i> ordinaires; solfège d'application.
		38 Appogiaturo. — Clef d'ut première ligne. — Solfège d'application à 2 parties.	38 Appogiaturo. — Clef d'ut première ligne. — Solfège d'application à 2 parties.	B. Tons et modes <i>incertains</i> ; solfège d'application.	B. Tons et modes <i>incertains</i> ; solfège d'application.
				25 Canevas et solfège à 3 et à 2 parties.	25 Canevas et solfège à 3 et à 2 parties.
				26 Air de la <i>Moltura</i> varié.	26 Air de la <i>Moltura</i> varié.
				27 Fin des <i>études rythmiques</i> du 6 ^{es} . Solfège d'application à 2 parties.	27 Fin des <i>études rythmiques</i> du 6 ^{es} . Solfège d'application à 2 parties.

Figure 5 - Extrait du "tableau synoptique" du Manuel de Wilhem.

Les exercices d'intonation de chaque classe amènent progressivement au chant polyphonique, dont la lecture rythmique se complexifie d'autant. Des éléments de théorie sont insérés entre la solmisation et le chant, par exemple l'apprentissage simplifié des cinq « mouvements » métronomiques (de *largo* à *presto*) ou de la battue de la mesure. Dans cette méthode de 1836, l'ensemble des huit classes/leçons est organisé selon un « tableau synoptique » programmatique procédant d'une double progression : de haut en bas selon l'avancement des acquisitions notionnelles et de la pratique vocale, et de gauche à droite selon la maîtrise des notions et pratiques déjà acquises – *l'expérience* – afin d'arriver « d'une manière logique et sûre » à des « résultats de plus en plus satisfaisants pour [les élèves] et pour les autres » (Wilhem, *op. cit.*, 67). De façon « optimale », les mêmes notions et pratiques sont ainsi étudiées trois fois dans le cursus complet, dans un esprit de « simplicité et de popularité des moyens imaginés ou choisis par l'auteur », notamment par l'organisation de « l'agrément du chant en parties », et ceci dès les études élémentaires (*Ibid.*).

En d'autres termes, la méthode conduit l'élève vers une pratique constante d'*auto-transposition didactique* d'un système de codes musicaux inscrits sur chaque tableau de la salle d'étude. En amont, Wilhem semble avoir théorisé une transposition didactique (par le mode mutualiste) d'un savoir expert de type procédural (Fijalkow, 2005, 202) – globalement : le solfège – par la mise au point d'un « bloc pratico-technique » (Chevallard, 1998) qui divise une tâche d'apprentissage complexe (chanter de la musique écrite) en une multitude de sous-tâches interdépendantes (reconnaître les notes dans le référentiel d'une portée, d'un système métrique et dynamique, chanter l'intonation des intervalles, battre la mesure, chanter à plusieurs parties, etc.).

Enfin, il est intéressant de noter que la notice de ce tableau invite à « ne pas douter des idées de morale et d'ordre » (Wilhem, *op. cit.*, 67) qui ont déterminé le choix des paroles chantées en chœur ; ainsi les références religieuses s'insèrent dans l'enseignement musical républicain, comme l'indiquent les paroles du *chant à l'unisson* du premier cours : « entends nos voix du haut des cieux, Dieu de bonté reçois nos vœux » (*Ibid.*, 293). Là encore, lorsqu'il crée l'Orphéon, il n'est pas question pour Wilhem de « métamorphoser en artistes épris des horizons bleus de la gloire, en amants folâtres de la chimère, en courtisans piteux de l'immoralité [...] les ouvriers

honnêtes et paisibles qui se trouvent si bien dans l'obscurité » (Gumplowicz, *op. cit.*, 48).

Prémises du chant scolaire

C'est dans ces mêmes années 1830 que Wilhem réunit les « meilleurs élèves » des écoles mutuelles afin de les faire chanter ensemble, une fois par mois, et fonder en 1833 l'Orphéon, première « société chorale populaire » (Fijalkow, 2003, 24). À ces élèves se joindront progressivement des « ouvriers des cours du soir gratuits de solfège et de chant » de la ville de Paris (*Ibid.*, 27), qui ensemble se produisent à l'Hôtel de Ville de la capitale en 1836. La méthode de Wilhem et l'Orphéon emportent l'adhésion populaire et politique, les chorales se multiplient, tandis qu'en 1833 le ministre de l'Instruction publique François Guizot porte une loi visant à organiser l'enseignement primaire, dont le programme recommande – sans l'imposer – la pratique du chant et du plain-chant pour les instituteurs (Tripier-Mondancin, 2010, 35).

C'est ici que s'origine la question de la formation des maîtres et maîtresses à la musique, dans une succession de lois et d'arrêtés qui, s'ils « ne favorisèrent pas toujours la formation professionnelle des instituteurs » en matière musicale (*Ibid.*), pose les jalons de l'enseignement obligatoire du chant à l'école, fixé ensuite par les lois J. Ferry de 1881-1882. Il faut alors y « donner le goût de la musique en épargnant les difficultés théoriques » (*Ibid.*, 38), intention ambiguë et problématique – aujourd'hui encore (Ganvert, 1999, 99-205) – dans la mesure où pour Alten (1995), Lefebvre (2006) et Tripier-Mondancin (2010), « la logique du progrès linéaire et univoque » redevient progressivement dominante dès la mort de Wilhem et l'abandon du mode mutuel (Lefebvre, *op. cit.*, 3).

Car Wilhem ne fait pas l'unanimité, malgré ses succès populaires. Par exemple à sa mort en 1842, les femmes n'apparaissent plus dans le corps des professeurs de musique de la Ville de Paris ; elles n'y réapparaissent qu'en 1881 (Fijalkow, 2003, 47). De même, dès 1870, le concours du Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant pour ce même corps professoral ne mentionne plus la méthode Wilhem, tandis que l'arrivée d'A.-L. Danhauser à l'inspection de l'enseignement musical parisien (1878) marque à la fois la baisse d'influence de l'Orphéon municipal et des cours du soir d'adultes sur la vie musicale parisienne et la disparition progressive des concours au profit des concours interscolaires de chant et de solfège (*Ibid.*, 44). Danhauser, professeur de solfège au Conservatoire et second prix de Rome en 1862, publiera même une *Théorie de la musique* qui va éclipser définitivement – sous l'angle institutionnel – les principes fondamentaux de la méthode Wilhem et du mode mutuel de l'enseignement du chant.

Or pour Michèle Alten (2005), concernant l'ensemble du territoire français et après l'abandon de la méthode de Wilhem, l'absence de tradition, de méthode unifiée et de répertoire spécifiques à destination des écoles – en dehors d'un centralisme musical parisien résultant de la disparition des maîtrises (Hondré, 1996, 10) – « conduit le législateur à inventer de toutes pièces un programme d'activités destiné à tous les différents niveaux » (Alten, *op. cit.*, 4). Alten rapporte ainsi les propos d'un inspecteur de 1889 selon qui cette situation conduisit à un « laborieux échafaudage élevé en dehors des

indications fournies par l'expérience » (Cornet, 1889, *in Ibid.*). Jusqu'en 1938, la place de la musique à l'école varie selon le sexe et le type d'enseignement, et l'enseignement musical public se scinde en deux univers : d'un côté, celui des lycées de jeunes filles, qui vivent « en étroite relation avec la culture musicale des milieux dominants » ; d'un autre côté les écoles, traversées de prises de position, d'influences culturelles multiples et de législations régulièrement contradictoires (*Ibid.*, 10).

Pour Danièle Pistone, cité par Gumplowicz (*op. cit.*), « la musique dans l'enseignement général, primaire et supérieur n'a connu en France qu'un âge d'or : les années 1830-1840 », à l'apogée de l'enseignement de Wilhem. Pour elle, « dès le Second Empire, il y a eu recul, ou plutôt une suite de mesures incohérentes s'annulant les unes les autres » (Pistone, *in Gumplowicz, op. cit.*, 225).

Conservatoire, Orphéon, instruction publique

C'est dans ce contexte, dont l'historiographie se complexifie à mesure que s'amplifie sa contemporanéité, que se fonde durablement en France une distinction socioculturelle fixant les rapports de la musique à l'éducation, structurant jusqu'à nos jours les enjeux de l'éducation musicale institutionnelle. Un contexte idéologique « mêlant dimensions symboliques et pragmatiques » (Cueille, 2005, 48) métabolisé par un ensemble hétérogène de structures d'enseignement musical qui sont à la fois marquées par leur histoire – l'histoire longue de l'éducation musicale dont j'ai tenté de saisir quelques traits émergents au cours de ces deux chapitres – mais aussi dès la première révolution industrielle par l'évolution des représentations et de la demande d'enseignement musical soumise pour Gérard Ganvert à trois facteurs concomitants et imbriqués : les progrès technologiques en matière de fixation et de diffusion de la musique, la transformation progressive des publics en « consommateurs culturels », et enfin les changements inéluctables dans les pratiques musicales des Français (Ganvert, 1999, 95).

Cette distinction prend sa source dans les développements respectifs et antagonistes de l'enseignement musical spécialisé et de l'héritage orphéonique, une distinction dont l'instruction publique musicale sera durablement le réceptacle, en termes d'ambiguïté, comme le rappelle Ganvert (*op. cit.*), entre une éducation à la musique et une instruction publique *par* la musique.

L'ORPHÉON

Ainsi, d'un côté il existe un continuum politique instrumentaliste, considérant la musique en tant que moyen de produire de la cohésion sociale, dont les sociétés orphéonistes incarnent jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale les premières lignes symboliques et pragmatiques jusque dans le moindre village français (Gumplowicz, *op. cit.*, 220-240). L'opportunisme politique, vis-à-vis de ces sociétés, est d'autant manifeste, que leur économie est basée sur le mode mutuel et le bénévolat ; l'Orphéon propose une formation « dispensée par des amateurs pour des amateurs », organisée autour de « l'entre-aide entre musiciens avancés et débutants » (Cueille, *op. cit.*, 49). Ici se constituent les « petits conservatoires du peuple » (Gumplowicz, *op. cit.*, 220), où l'on apprend, non pas les œuvres du répertoire

de la musique dite « savante », mais leurs versions « édulcorées [...], arrangées [et] écrémées ». Des versions de la « grande » musique appropriées aux amateurs, selon l'idée « qu'on n'offre pas un repas trop riche à un enfant qui a faim » (*Ibid.*, 67). Car ces chorales, harmonies et fanfares orphéoniques se constituent essentiellement en tant que lieux de socialisation conjuguant hypothétiquement en une seule personne deux grandes figures de l'amateur musical, « celui qui réalise et celui qui apprécie ; l'artisan et le connaisseur » (Flichy, 2010, 11). Wilhem avait forgé le dépassement des savoirs musicaux experts d'une topique socioconstructiviste de progression collective et mutuelle, afin que – selon Gumplowicz (*op. cit.*) – « le peuple occupe une place, fût-ce un strapontin, dans le monde la musique » ; la musique, cet « hôte privilégié des salons aristocratiques », ainsi mise à la portée de tous » (*Ibid.*, 66-67).

Par ailleurs, cette socialisation s'ancre dans une tout autre réalité, industrielle cette fois, où l'instrument musical est indissociable de l'outil ouvrier. « Du rabot au saxophone, il n'y a pas loin pour un ouvrier de la fin du [XIX^e] siècle », indique Gumplowicz.

« Usines, communes, grands magasins recrutent des musiciens. Il [l'ouvrier] n'aura que l'embaras du choix pour trouver un travail qui lui convienne. Il lui suffit de lire la presse orphéonique ; à partir de 1890, une page entière de trois bimensuels est consacrée à cette bourse de l'emploi. » (*Ibid.*, 167)

Mais ces assemblées musicales populaires ne sont cependant pas sans ambivalence artistique et politique. Répétons encore le credo de Wilhem – « une place pour chaque chose, et chaque chose à sa place » (Wilhem, 2016, 58), qui semble prélude à une « morpho-socialisation » des corps et non plus des âmes (Prairat, 2019, 26), au sens où M. Foucault (1975) définira la « minutie [...] des disciplines » – au siècle précédent et annonçant la révolution industrielle comme moyen de rendre les corps politiquement docile et économiquement productifs, par une « coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat », et qui s'exerce « selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements » (Foucault, 1975, 139). D'une certaine façon, le projet orphéonique est conforme au projet « d'investissement politique et détaillé du corps, [dans] une nouvelle "microphysique" du pouvoir », lequel n'a pas cessé de s'accroître depuis le XVII^e siècle (*Ibid.*). C'est aussi, pour E. Prairat, l'époque de l'éducation du point de vue d'une hétérotopie militaire⁸⁴, sous le modèle de la caserne et non plus du monastère, qui marque « d'un même mouvement la laïcisation et la militarisation de l'institution scolaire » (Prairat, *op. cit.*, 27).

Sur un plan musical, rappelons également encore la posture de Wilhem, qui n'entendait nullement former des « voix d'artistes » – « c'est le fait du Conservatoire de musique » – mais produire « des chants d'ensemble et de masse » (Wilhem, *op. cit.*, 44). Or, sous cette ontologie musicale apparaît également – je l'ai déjà signalé – une axiologie éducative libérale comprise ici sous l'angle d'une hiérarchie des valeurs éducatives (Plantard,

84. Précisons que le modèle militaire qu'É. Prairat sollicite ici correspond au « format » de l'armée à la fin du XIX^e siècle. Épisode organisationnel historiquement situé, son « placage » à des époques plus récentes n'aurait ainsi pas beaucoup de sens.

2014, 139) organisant les relations entre « instruction, prospérité économique, et stabilité sociale » (Doria, 2014, 9). Cette perspective, qui s'origine dans un « paternalisme industriel » libéral instrumentalisant la musique dans une vision sociale « naturellement hiérarchisée » (*Ibid.*, 18), suscita de nombreuses critiques de la part d'une élite parisienne artistique hostile à l'Orphéon.

Ainsi, en 1905, le musicologue Lionel de La Laurencie, ancien élève du Conservatoire et futur directeur de la *Société française de musicologie*, publie un essai sur *Le goût musical en France* dans lequel il fustige « la poussée populaire » du goût musical, lequel va dorénavant « aux imposants déploiements de vastes sonorités » et s'accoutume dès lors d'effets « épais et brutaux, images de la force militaire qui précipite aux frontières les volontaires en sabots »⁸⁵. Il déplore « l'esthétique pseudo-romaine, [...] la niaiserie et l'enflure » des concerts orphéoniques, tout en soulignant cependant « les conquêtes positives » que ces manifestations apportent à « la culture musicale » (La Laurencie, 1905, 235).

Son propos, ambigu mais subtil, relève le « cri » musical d'une fin de siècle, « au milieu du fracas des trompettes guerrières », et note qu'en « démocratisant » le goût musical, le public s'est élargi, et que partant « ses sentiments ont gagné en force ce qu'ils ont perdu en finesse ». Prémonitoire, il juge qu'au déclin du XIX^e siècle, jetant un regard en arrière « pour mesurer le chemin parcouru » :

« Le goût musical a évolué de l'homogène à l'hétérogène, en même temps que la musique s'organisait. » (*Ibid.*, 236)

Flaubert, de son côté, aurait quant à lui raillé les « braves gens », autrefois dépourvus de « Beaux-Arts », et à qui « il faut maintenant des petites statuettes, de la petite musique, et de la petite littérature » (Flaubert, *in* Gumplowicz, *op. cit.*, 67). Mais c'est bien plus tard, en 1923, que la charge *anti-orphéonique* est sans doute la plus rude, sous la plume de Vincent d'Indy, grande figure musicale parisienne et directeur de la *Schola Cantorum*, dans un article du *Comœdia* daté du 12 février 1923, et titré *L'erreur orphéonique*. (D'Indy, 1923).



Figure 6 - Article de V. d'Indy dans le *Comœdia* (12 février 1923).

85. Vraisemblable allusion aux « va-nu-pieds » et « va-en-sabots » de V. Hugo et C. Péguy (Ozouf, 1998, 4).

D'Indy y considère que « non seulement l'influence de l'enseignement orphéonique n'a pu emmener aucun progrès dans l'éducation musicale du peuple, mais au contraire, elle fut la plupart du temps nuisible à cette éducation ». En cause : l'institution des concours à médailles, qui favorisa selon lui la « fréquentation des cabarets et autres lieux encore moins recommandables ». « Quant à la musique, la vraie », assène-t-il, « elle n'entra jamais pour rien dans les exercices orphéoniques qui relèvent plus de la gymnastique que de l'art des sons ». Il en conclut :

« *Quels projets la musique et le pays peuvent-ils tirer d'une pareille comédie, faite pour tuer tout sentiment d'art dans la masse populaire où se recrutent généralement ces funestes associations ?* » (*Ibid.*)

LE CONSERVATOIRE

Si ces prises de position radicales issues d'une élite parisienne, d'un point de vue socioculturel, illustrent l'emprise populaire d'une culture musicale en voie de massification, ainsi que l'activation en retour d'une méfiance mutuelle et durable – voire d'un dégoût – entre les tenants d'une aristocratie de la « vraie musique » et les membres de ces sociétés musicales amateurs, héritiers de l'orphéonisme et « militants culturels sans le savoir »⁸⁶ (Gumplowicz, *op. cit.*, 247), Caroline Cueille (2005) souligne également le rôle émergent de l'État dans une recherche constante et croissante de « qualité » musicale accompagnant la poursuite du projet d'institutionnalisation de l'enseignement musical en France, dès la fin du XIX^e siècle. Le Conservatoire de 1795, de ce point de vue, ne cessera d'incarner le modèle absolu, à la fois dans les milieux amateurs de la musique « non orphéonique » (Cueille, *op. cit.*, 51), et parfois même jusque dans l'instruction musicale publique – en tout cas jusque dans les années 1970 (Eloy, 2015, 26). En effet, les « succursales » du Conservatoire continuent de se développer en province dès la deuxième moitié du XIX^e siècle, dans une « demande de nationalisation » qui se fait plus pressante. À la fois parce que leur légitimité étatique s'accompagnait d'une exigence qualitative nationale (Cueille, *op. cit.*, 50), mais aussi parce que selon E. Hondré (1996), d'un point de vue strictement musical, il était urgent de rétablir entre Paris et la province un équilibre autrefois pris en charge par les maîtrises religieuses. Il fallait selon Hondré « reconstituer » des voix françaises et constituer des compositeurs français pour l'opéra, désormais capables de se distinguer des influences italiennes (*Ibid.*, 92).

En 1884, on recense alors 12 succursales du Conservatoire, 24 écoles nationales de musique, 75 écoles municipales contrôlées par l'État (Chimènes, 1990, 170). Ainsi, pour Hondré :

86. Gumplowicz (*Ibid.*) note justement la contradiction apparente – peut-être une nouvelle hétérotopie musicale ? – des orphéonistes : à la fois méfiants vis-à-vis du « grand art », ils s'en font les promoteurs, mais « dans un espace fait d'emprunts, de compromis, d'imitations » (*Ibid.*, 247).

« C'est donc par la province, et non pas seulement par des remaniements structurels et pédagogiques parisiens, que l'école française de chant du Conservatoire aura réussi à remplir son rôle premier, celui de fournir les artistes des scènes parisiennes. » (Hondré, *op. cit.*, 92)

Pour C. Cueille (*Ibid.*), ce phénomène d'essaimage institutionnel en province n'est pas sans conséquences pédagogiques et musicales, car ces écoles et succursales vont adopter un modèle commun fondé sur la plus grande progression individuelle possible et l'accès à un répertoire reconnu pour lequel la maîtrise du solfège s'avère un passage obligé (*Ibid.*, 50). En tant que telles, ces écoles de musique vont peu à peu façonner la demande sociale, « qu'elles proviennent des milieux bourgeois ou populaires » (*Ibid.*, 51). Le Conservatoire – jusque dans les années 1970 – demeure ainsi la matrice des « lieux qualifiés d'enseignement musical spécialisé », dans un cumul « parfois ambigu » des fonctions d'enseignement : éveil musical, initiation, acquisition des savoirs fondamentaux, mais aussi éducation artistique des enfants d'âge scolaire (*Ibid.* 53). Mais si l'école de musique de province est un lieu normé et formaté par son aîné parisien, forgé par ses idéologies révolutionnaires (élitiste et égalitariste), elle est aussi pour Caroline Cueille un lieu *situé*, territorial, et partant un « fait social » en constante évolution, à la fois « émanation d'un système social », mais aussi « agent de son fonctionnement ». À ce titre, il est une institution aux prises avec la reconnaissance étatique des identités culturelles et musicales des territoires locaux (*Ibid.*, 60), reconnaissance métabolisée par la (très) lente marche des lois françaises de décentralisation.

C'est dans cet esprit qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'autorité de l'État dans les écoles de musique apparaît « d'autant insuffisante que sa participation financière est insuffisante », alors que l'organisation de l'enseignement musical y est déclarée « bien moins homogène et unifiée que dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur » (Cellier, 1946⁸⁷, in Ganvert, 1999, 56). Il regrette également qu'en France, les conservatoires et écoles de musique soient installés dans des locaux insuffisants et « jamais construits en vue de leur destination spéciale, à quelques exceptions près » (*Ibid.*, 57).

L'instruction publique de la musique

Du point de vue du curriculum, faire une brève historiographie de l'éducation musicale scolaire française – à mesure que l'on s'approche de la période la plus contemporaine – c'est serpenter indéfiniment dans la description d'une tension séculaire entre des visions politiques de la musique en vis-à-vis de l'éducation ; pour Florence Eloy (2015), cette tension contemporaine (qu'elle explicite avec J.-C. Forquin) entre une vision « pratique » ou « instrumentale » et une vision « culturelle et patrimoniale » est caractéristique des objectifs poursuivis par l'éducation musicale contemporaine, ce qui n'est d'ailleurs pas spécifique à la musique (Eloy, 2015,

87. Organiste et compositeur, Alexandre Cellier (1883-1968) fut également inspecteur des conservatoires de province (Ganvert, *Ibid.*).

25). D'un côté, il s'agit de tenir des objectifs opérationnels visant à la pratique musicale, y compris si celle-ci doit être instrumentalisée à des fins religieuses, républicaines, militaires, politiques ou commerciales ; d'un autre côté, on insiste sur la transmission de références considérées comme essentielles à l'élaboration d'une culture commune nationale (*Ibid.*).

Le XIX^e siècle est en cela exemplaire, dans la mesure où les méandres de l'éducation musicale y sont archivés et documentés, inscrits dans la littérature. Ainsi de « l'âge d'or » – selon l'expression de D. Pistone – de l'enseignement musical wilhemien durant les décennies 1830 et 1840 ; de la loi de 1833 intégrant (en théorie) le chant dans les écoles primaires ; de son inscription aux programmes de 1934 et 1936 des écoles primaires (facultatif pour les garçons, obligatoire pour les filles) ; de sa pratique obligatoire pour les élèves des écoles normales en 1849... Jusqu'à ce que la loi Falloux de 1850 rende l'enseignement musical facultatif – au même titre que la gymnastique – et qu'en 1867, il soit complètement supprimé (Ganvert, *op. cit.*, 35). Il faut donc attendre les lois Ferry, je l'ai signalé, pour que le 27 juillet 1882 la musique devienne la « douzième et dernière matière obligatoire de l'éducation intellectuelle » en milieu scolaire (Alten, 2005, 3).

Du point de vue de la formation, un Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant et de la musique dans les écoles normales et primaires supérieures est arrêté en 1887. Odile Tripier-Mondancin (2010, 41) relève à quel point la situation est alors paradoxale : les exigences du Certificat sont « nombreuses, dès le degré élémentaire »⁸⁸, et le niveau musical exigé apparaît loin des observations qu'avaient déjà exprimées certains musiciens et pédagogues du milieu du XIX^e, comme Maurice Chevé dès 1854, notamment contempteur de Wilhem et du mode mutuel, et continuateur de la notation chiffrée de Galin.

« Pourquoi la musique est si peu répandue en France ? Pourquoi si peu de personnes sont-elles musiciennes, c'est-à-dire sont-elles en état de lire et d'écrire correctement la musique, comme elles lisent et écrivent la musique ? » (Chevé, 1854, 13)

En cause, selon Odile Tripier-Mondancin (*op. cit.*), une présence « modeste » de l'enseignement musical jusqu'au début du XX^e, et cela, malgré la vigueur des milieux orphéonistes et le développement du milieu associatif artistique et pédagogique (42). La musicologue rappelle ainsi qu'en 1906, selon *l'Association Amicale des professeurs de musique (APM)*, « on chante mal dans la plupart des écoles primaires » (*Ibid.*). Jusqu'en 1923, les aberrations programmatiques concernant l'enseignement musical sont multiples, dues à un manque de concertation entre les différents rédacteurs chargés du primaire, du primaire supérieur et du secondaire, tandis que le cursus des normaliens est par ailleurs surchargé – 16 matières sont

88. O. Tripier-Mondancin en détaille les épreuves : « rédaction sur des questions d'enseignement, dictée musicale simple, lecture d'une leçon en clé de sol, exécution d'un chant scolaire [...], exécution d'un chant classique (accompagné), interrogations théoriques, leçon pratique au tableau noir, exécution à première vue sur le piano ou le violon d'un accompagnement simple », à quoi s'ajoute, pour le degré supérieur, « des questions d'art musical (rédaction), la lecture en clé de fa d'une leçon de solfège, la réalisation à quatre parties vocales d'une base chiffrée ou non chiffrée, la transposition d'un accompagnement, et des interrogations supplémentaires sur des questions d'histoire de la musique » (Tripier-Mondancin, 2010, 42).

obligatoires (Alten, 2005, 7). Mais sont également mis en cause le manque de formation musicale du corps enseignant (Tripier-Mondancin, *op. cit.*, 42-45), quantitativement, ainsi que la qualité inégale de cette formation assurée par des professeurs « spéciaux » : ce sont alors des intervenants extérieurs qui assurent « les matières accessoires » (Alten, *Ibid.*).

C'est sans doute en 1923 qu'apparaissent les textes institutionnels les plus structurants pour l'enseignement scolaire de la musique du XX^e siècle, les *Instructions* et *programmes*, tant par l'évolution qu'ils incarnent, que par l'époque où ils s'enracinent. Alors qu'avant la guerre 14-18, l'injonction « musico-civique » à l'endroit des instituteurs avait incité ceux-ci à l'usage d'un répertoire vocal patriotique, la période de l'entre-deux-guerres est marquée par un amoindrissement du sentiment nationaliste, l'opinion étant ébranlée par les pertes humaines de la « Grande Guerre » (*Ibid.*, 8). L'époque est également celle d'un grand bruissement musical européen dans un contexte de réaction française néo-classique. Pour J.-N. Von der Weid (1992), « on encourage la tonalité des Henri Sauguet au détriment des Edgar Varèse » (86), car elle tranquillise « un auditoire bousculé et angoissé » tant par les premières pièces strictement dodécaphoniques (les *opus* 23, 24 et 25 d'A. Schönberg) que par les premiers enregistrements électriques des « bourrasques » du swing de Fats Waller et Sidney Bechet.

C'est également l'époque, pour M. Alten (*op. cit.*), où le développement des sciences humaines – et ses échos auprès des associations pédagogiques – conduit l'institution éducative française à s'intéresser au développement de l'enfant. Paul Lapie, collaborateur de Durkheim à *L'Année sociologique*⁸⁹, dirige alors l'enseignement primaire au ministère (1914-1925), et encourage les enseignants à observer, à expérimenter pédagogiquement afin « d'améliorer l'efficacité des pratiques » (*Ibid.*, 8). Du point de vue des corpus musicaux aptes à remplacer les chants patriotiques, l'orientation est triple : les célébrations de la nature, la chanson « folklorique » et un répertoire nouveau, « spécialement conçu pour les enfants ». Concernant la chanson « folklorique », Cécile Vendramini (2014) note l'émergence d'une idéologie « régionaliste » dans l'entre-deux-guerres – qui sera à son apogée sous le régime de Vichy. Il s'agit, selon l'expression de l'historien J.-F. Chanet de « faire naître l'amour de la "grande patrie" par l'amour des "petites patries" » (Chanet, 1996, *in* Vendramini, *op. cit.*, 8).

Cette période est également celle d'un débat pédagogique et didactique très nourri (ou renouvelé) d'un fleurissement de méthodes, à la suite notamment des travaux de Maurice Chevais, et peut-être surtout de ceux d'Émile Jacques-Dalcroze (Guéguen, 2014, 88-89). C'est dans cet entre-deux-guerres que se renouvelle ainsi une réflexion épistémologique autour de l'apprentissage musical, qui va dès lors distinguer l'enseignement scolaire et l'enseignement spécialisé de la musique (Tripier-Mondancin, 2010, 48) : dans l'enseignement primaire, et pour les suiveurs de Jacques-Dalcroze, l'enfant doit s'épanouir auprès d'une pédagogie musicale « globale » qui centralise l'intuition et la dimension corporelle du ressenti musical.

« La pédagogie globale se trouve, actuellement, en opposition avec la tendance générale de l'ensemble des formations et des techniques

89. Voir : http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfsoc_0035-2969_1979_num_20_1_6666.pdf.

contemporaines. En effet, l'approche globale ne recourt ni à la spécialisation ni à l'étude segmentée ou fragmentée des différentes matières. L'être humain, dans une élaboration artistique, fait appel à une série de facultés diverses qui interviennent simultanément. La réduction d'une de ces facultés au détriment des autres se réalise souvent au profit d'une démarche analytique. La pédagogie globale, loin de renier l'analyse dans un second temps, vise en premier lieu à garder contact et à épanouir l'ensemble des facultés. » (Jacques-Dalcroze, 1920, in Guéguen, 2014, 88)

Les *instructions* de 1923 ouvrent ainsi d'importantes perspectives pour l'enseignement musical scolaire – ainsi qu'un gisement de controverses théoriques à venir. Pour O. Tripiet-Mondancin (2010), les valeurs explicites en sont : « utilité et désintéressement, éducation, réalisme, pratique préalable à l'abstraction, progression du simple au composé, chant "source de joie et de santé mentale", "amour", "liberté" de choix pour l'enseignant » (*Ibid.*, 48). Pour Michèle Alten, cet entre-deux-guerres annonce une ère où « le chant scolaire a définitivement cessé de servir d'auxiliaire à l'édification citoyenne et nationale dont la République fragile et menacée [avant 1914] avait besoin pour assurer sa pérennité » (Alten, *op. cit.*, 9-10). Pour elle :

« L'école élémentaire française adopte progressivement, dans l'entre-deux-guerres, un nouveau modèle de scolarisation, fondée sur l'attention portée à l'enfant et sur l'ouverture culturelle. La musique participe de ce mouvement à travers un profond renouvellement de ses formes d'activités. » (Ibid., 10)

Enfin, signalons qu'à cette même époque apparaissent les signes d'un intérêt croissant – et mutuel – entre l'institution éducative et les firmes industrielles liées à la reproduction du son musical. Il s'agit d'imaginer des solutions techniques *éducatives*, afin de « pallier les carences de formation des maîtres » (*Ibid.*, 9-10). M. Alten mentionne ainsi une « campagne » de 1929 associant la firme Pathé, le ministère de l'Instruction publique et le *Comité français du phonographe dans l'enseignement* (*Ibid.*). Ainsi, dans un article de 1932 de *L'Éducateur prolétarien* – journal de la Coopérative de l'Enseignement Laïque (CEL) du mouvement Freinet – le pédagogue Alain Pagès valorise l'usage pédagogique du phonographe pour faire apprendre des chansons aux élèves (essentiellement par imprégnation, après plusieurs écoutes). C'est, dit-il, « de la méthode globale », et conseille : « n'essayez pas de décomposer le chant enregistré [...]. Un beau morceau ne se dissèque pas (ce n'est pas une leçon de sciences), on le sent » (Pagès, 1932, 53). Pourtant, deux ans plus tard dans le même *Éducateur prolétarien*, le même A. Pagès fustige la composition du *Comité français du phonographe dans l'enseignement*, alors constitué pour le tiers de « directeurs et administrateurs de sociétés d'édition de disques ». Il s'interroge : « pourquoi tant de « marchands » ? Et pourquoi pas un d'entre nous [...] qui fait la classe tous les jours aux enfants du peuple ? », et demande enfin : « pourquoi l'État ne subventionne-t-il pas les achats de phonographes ? » (Pagès, 1934, 39).

Ces essais – radiophoniques et phonographiques – sont alors balbutiants, mais ouvrent déjà des perspectives qui vont structurer jusqu'à nos jours la notion « d'environnements d'apprentissage » préfigurant les

TICE⁹⁰ et les EIAH⁹¹, et emportant jusqu'à nous des « agrégats d'impulsions ministérielles successives » à l'endroit des technologies dites « éducatives » (Baron et Bruillard, 2008, 9).

90. Technologies de l'information et de la communication pour l'Éducation.

91. Environnements informatiques pour l'apprentissage humain.

Chapitre 3

DU CITOYEN AU CONSOMMATEUR

« As-tu seulement la moindre idée de ce
que c'est que ce petit gars, de ce qu'il a en lui,
de ce qui se passe en lui ? »

(Jakob Wassermann)

En vertu des remarques qui viennent d'être exposées dans la conclusion du précédent chapitre, il convient de remarquer qu'aucune hétérotopie religieuse, militaire ou politique ne peut aujourd'hui apparaître comme un référentiel de l'institution scolaire française. Nous nous sommes arrêtés à la veille de la Seconde Guerre mondiale, où la tendance institutionnelle – si l'on se réfère aux *Instructions* de 1923 – engage selon M. Alten (2003) une préconisation scolaire de la pratique musicale en « préalable » à son abstraction. Mais cette « tendance » tend à dissimuler une réalité plus complexe et traversée de contradictions qu'entraîne « l'éternel va-et-vient » des textes officiels, théoriques et militants entre « l'incontournable aspect technique de la musique » et « son rôle éducatif fondamental en matière de culture » (Alten, *op. cit.*, 3 ; Ganvert, 1999, 139). De ce point de vue, la modernité semble avoir eu raison des « valeurs » de l'Orphéon, en tant qu'il « faisait défiler les corps et les soumettait à la discipline d'une lecture contrainte » (Wilhem à un directeur de théâtre, *in Ibid.*, 115).

Nous verrons ici, successivement :

- les circonstances et les effets de la massification scolaire, en opérant un pas de côté provisoire vis-à-vis de la musique ;
- les circonstances et les effets d'une injonction institutionnelle au puérocentrisme, et ses effets sur les « récits » éducatifs ;
- l'émergence d'une « médiamorphose » musicale conduisant d'une part à la notion de musiques de masse (MdM), et d'autre part à la requalification de la figure de l'amateur musical à l'ère numérique ;
- enfin, la réception de ces MdM dans le cadre de l'Éducation musicale institutionnelle (EM).

3.1 D'une ségrégation scolaire à l'autre

3.1.1 - Un héritage complexe

Si les lois de 1881 et 1882 marquent l'avènement d'une scolarité obligatoire – y compris en musique, celle-ci devenant nous l'avons vu la « douzième et dernière matière obligatoire de l'éducation intellectuelle » en milieu scolaire (Alten, 2005, 3) –, leur inscription sociopolitique est particulière. Selon le rapport Hébrard (2002), rédigé par l'historien et ancien Inspecteur Général de l'Éducation nationale Jean Hébrard, la défaite de Sedan en 1870 et, l'année suivante, la répression sanglante de la Commune de Paris limitent alors l'adhésion du peuple à la République, « en particulier dans les campagnes encore très largement enclavées » (Hébrard, 2002, 4). Jules Ferry choisit ainsi de donner à l'école « une mission d'intégration à la Nation comme à la République » ; elle doit devenir « le creuset où se rassemblent la France rurale – encore bien peu républicaine – et la France urbaine tentée par une vision [...] trop révolutionnaire de la société » (*Ibid.*).

« Elle peut être tout autant l'école qui formera des soldats susceptibles de faire le don de leur vie pour reconquérir les territoires cédés à l'Allemagne comme pour participer à l'aventure coloniale. Elle peut être enfin l'école où la France attardée [sic] des villages et des faubourgs va découvrir les savoirs qui ouvrent à la modernité économique (de l'usage des engrais aux formes les plus modernes de la sidérurgie) et fournir la main-d'œuvre dont on sait qu'elle a assuré la prospérité de la Belle Époque. » (*Ibid.*)

Le rapport précise toutefois que cette ouverture au peuple de l'instruction publique est acceptée par l'élite sociale, dans la mesure où celle-ci conserve à son seul usage un second degré prestigieux – depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes préparatoires des grandes écoles – « préservé de la promiscuité de la communale » (*Ibid.*). Mais cela reste provisoire car, au long du ^{xx}e siècle, l'urbanisation progressive de la France ainsi que la naissance et le développement d'une classe moyenne – à quoi l'on peut hypothétiquement ajouter l'évolution technique des moyens d'information et de communication – mettent « à mal » ce système scolaire dual (*Ibid.*). À ce titre, les mesures prises sous la III^e république demeurent – selon J. Hébrard – « ambiguës » : si après la Première Guerre mondiale, la crainte de voir se former un fossé « entre la France des notables et celles des milieux populaires » semble réelle⁹², les dispositifs scolaires pour y remédier restent

92. Le rapport mentionne notamment « l'un des messages forts » des cours d'Émile Durkheim à la Sorbonne, selon lequel l'école devait « préparer la division du travail, tout en inculquant une culture

limités. Seuls les meilleurs élèves – les « méritants » de l'égalitarisme républicain – ont accès aux « sanctuaires » du second degré, et seuls les programmes des collèges « modernes » sont rapprochés de ceux des écoles primaires supérieures. Les sections classiques des lycées, quant à elles, « restent préservées » (*Ibid.*, 5-6).

3.1.2 - Massification, mixité, hétérogénéité

Pour l'historien Antoine Prost (1992), la démocratisation de l'enseignement français de la deuxième moitié du ^{XX}e siècle est essentiellement liée aux circonstances économiques, sociales et culturelles de l'après-guerre, dès 1945, sur un fond de prospérité à venir – durant les Trente Glorieuses – et de reconversion des emplois, le pays étant à reconstruire. Pour Pierre Merle (2012a), cette reconstruction implique l'exigence d'une main-d'œuvre non seulement nombreuse mais qualifiée, préfigurant un « âge d'or du diplôme » (Merle, *op. cit.*, 21 et suiv.). Il s'agit alors de « remplacer la sélection des meilleurs par la promotion de tous » (Narbonne, 1994), selon la notion d'une « égalité des chances » (Dubet, 2004, 18) apparue dès la première moitié du ^{XX}e siècle et constituée par la valeur centrale du « mérite », à la fois pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie, mais aussi selon M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2012) pour légitimer l'existence d'inégalités dans l'accès aux différentes positions sociales (17).

Plus précisément, au commencement de la Ve République, Hébrard (*op. cit.*) rappelle que cette scolarisation de masse par la réforme de l'enseignement secondaire général – au détriment de l'enseignement professionnel (Narbonne, *op. cit.*) – visait à faire disparaître une culture de l'école primaire, « moquée et décriée », au profit d'une « acculturation de tous aux goûts et aux manières de sentir d'une élite cultivée » (Hébrard, *op. cit.*, 6). Mais pour Hébrard ces réformateurs n'ont pas oublié non plus de « recréer un secteur réservé aux enfants des familles de notables », le secteur privé, désormais protégé par la loi Debré de 1959 sur l'enseignement libre (*Ibid.*). Or, en transposant le dualisme premier degré-second degré en un dualisme public-privé, Hébrard rappelle que si les fondateurs de la Ve République « satisfont [...] ce qui reste de notables » dans notre France contemporaine, ils éludent un problème majeur « auquel nous sommes toujours confrontés » (en 2002) et qui impacte principalement les « nouvelles classes moyennes » : la valeur du diplôme, et partant la relation diplôme-emploi.

« En augmentant le niveau général de formation de la Nation pour répondre à la croissance économique et à ses mutations, on diminue le caractère sélectif des diplômes scolaires et, donc, leur pouvoir sur le marché du travail et de la reconnaissance sociale. » (*Ibid.*)

Le témoignage de Jacques Narbonne (*op. cit.*), chargé de mission et conseiller technique *Éducation nationale* auprès de Charles de Gaulle de 1958 à 1967, est à ce sujet édifiant, en ce qu'il circonscrit cette contradiction

partagée par tous les citoyens d'une même nation, quelle que soit leur place dans la production ». (Hébrard, 2002, 5)

contemporaine (démocratisation de l'enseignement vs dévalorisation des diplômes). Il rappelle ainsi qu'à la veille de la réforme Berthoin de 1959 (qui met fin au système éducatif dual en France et allonge la scolarité jusqu'à 16 ans), le président de Gaulle constitue un consensus idéologique autour d'une scolarisation générale longue « pour tous ».

Pour des motivations différentes – mais toutes « au nom de la démocratisation » (Hébrard, *op. cit.*, 7) –, ce consensus sera largement partagé, depuis le CNPF⁹³ jusqu'aux gouvernements de gauche comme de droite à partir de 1981, en passant par les principaux syndicats enseignants (FEN⁹⁴, UNEF⁹⁵ et SGEN⁹⁶) et par la haute administration de la rue de Grenelle (Narbonne, 1994). À l'époque de la réforme, seuls les entrepreneurs des TPE et PME ainsi que l'UIMM⁹⁷ y étaient opposés et prônaient au contraire un système dual « à l'allemande », qui distingue un enseignement général long d'un enseignement professionnel court (*Ibid.*). Trente ans plus tard, J. Narbonne décrit en 1990 l'échec « prévisible » – selon lui – de ce traitement d'une démocratisation scolaire qu'il aurait notamment souhaité contrainte à une plus grande proximité avec le monde professionnel, étant attaché à « l'adaptation des produits de l'école aux besoins réels de formation » (*Ibid.*). Selon lui, la « grande anomalie » de cette période gaulliste de l'Éducation nationale – qui fut aussi une période d'accroissement démographique et industriel – réside dans la carence de « l'enseignement technique moyen » avec, en contrepartie, le « gonflement » de l'enseignement classique et supérieur (*Ibid.*). En cause, pour lui, le peu de coordination entre « l'école et la profession » (« à la différence de l'Allemagne »), mais aussi des raisons idéologiques (« pour les milieux [...] politisés, la démocratisation passe par le collège pour tous ») et économiques (« l'enseignement technique coûte beaucoup plus cher que l'enseignement classique ») (*Ibid.*).

Au milieu des années 1980, Antoine Prost (*op. cit.*) définit alors deux formes de démocratisation pour qualifier la massification scolaire. La première, dite « quantitative », en ce qu'elle procède à l'allongement de la scolarité, aboutit progressivement à une lente « démocratisation ségrégative », surtout au lycée⁹⁸ où tous les enfants ne purent acquérir au même rythme les savoirs et savoir-faire requis par l'institution. Dès les années 1960 apparaît alors l'échec scolaire, en tant que « problème social » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 20).

Dans un deuxième temps (dès la loi Haby de 1975), la conception libérale du mérite – ayant tendance à corréliser « le talent » et « l'effort » (*Ibid.*, 20) – est remise en cause au profit d'une vision « qualitative » de la démocratisation scolaire (Prost, *op. cit.*)⁹⁹. Il s'agit alors d'identifier les

93. Conseil National du Patronat Français (« ancêtre » du MEDEF).

94. Fédération de l'Éducation Nationale.

95. Union Nationale des Étudiants de France.

96. Syndicat Général de l'Éducation Nationale.

97. Union des Industries et Métiers de la Métallurgie.

98. En raison des différences de public entre les baccalauréats général, technique et professionnel, ainsi qu'entre les séries (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 20).

99. P. Merle conteste la terminologie « démocratisation qualitative » d'Antoine Prost (1992), lui préférant celle de Goux et Morin (1995) qui, par « démocratisation uu », désignent certes un accroissement démocratique de l'accès à l'enseignement, mais aussi le maintien des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale (Merle, 2015b, 2).

facteurs discriminants de certaines catégories sociales dans leurs rapports à l'enseignement, et de « récompenser leurs efforts ». Ainsi naissent, en 1981, les Zones d'Éducation Prioritaire afin de « donner plus à ceux qui ont moins » (Duru-Bellat et Van Zanten, *op. cit.*, 21). Cependant pour Pierre Merle (2012a), la plupart des recherches ont indiqué comment la scolarisation des élèves en ZEP/REP n'a pas été associée à des effets positifs en termes d'acquisition de compétences : soit l'effet n'est pas significatif, soit il est jugé négatif (56). Le sociologue rappelle par ailleurs que, si T. Piketti et M. Valdenaire (2006) ont par exemple mis en évidence l'existence d'une corrélation positive entre la réduction des effectifs par classe et les progrès des élèves, les moyens mis en œuvre par les politiques d'éducation prioritaire n'ont pas permis de limiter significativement ces effectifs.

Plus généralement, si Hébrard (*op. cit.*) recontextualise l'éducation prioritaire en tant qu'instrument – « l'un des premiers » – pour penser l'articulation entre mixité sociale et hétérogénéité scolaire¹⁰⁰, P. Merle (*op. cit.*) rappelle que ces politiques s'insèrent dans un mouvement général d'individualisation censé adapter les scolarités aux profils spécifiques des élèves, et il note qu'elles ont parfois débouché – de façon discordante – sur « des processus ségrégatifs » (*Ibid.*, 5).

3.1.3 - Agrégations et ségrégations

Cet aspect discordant est néanmoins révélé par Agnès Van Zanten (2012) lorsqu'elle relie les processus de ségrégation socioscolaire au principe même d'une école républicaine « pour tous », principe qui assimile le libre choix des familles au fondement même de la constitution du paysage scolaire français. La sociologue rappelle qu'à ce titre, la notion de ségrégation apparaît pertinente pour comprendre « aussi bien les changements au sein du système d'enseignement » que « son fondement actuel ». Or, depuis 1975, cette ségrégation a pris la forme de « clôtures institutionnelles » (*Ibid.*, 4), non seulement entre des types et filières d'enseignement distincts – marquées par différentes procédures de sélection – mais aussi entre des établissements *a priori* identiques en termes d'offre de formation. C'est le cas des collèges, qui n'accueillent pas les mêmes publics en fonction de leur lieu d'implantation, et ceci en raison de « processus de concentration et de séparation des groupes sociaux dans l'espace ». Car s'il est clair que les composantes de la ségrégation spatiale et urbaine en France restent difficiles à identifier – résultat d'un agencement complexe des politiques multiscalaires du logement, des stratégies des promoteurs privés et publics, des pratiques résidentielles familiales, etc. – les dynamiques urbaines et éducatives demeurent corrélées (*Ibid.*).

À ce sujet, et dans un autre texte plus ancien, Van Zanten (2006) fait état de diverses stratégies familiales « d'évitement social et ethnique » plus ou moins visibles, stratégies des classes moyennes et supérieures dans des zones urbaines socialement et ethniquement hétérogènes (*Ibid.*, 3-4). Ce phénomène – constitutif d'une « parentocratie scolaire », selon la

100. Dont le rapport commandé par Lionel Jospin à Pierre Bourdieu et François Gros, en 1989, a été selon J. Hébrard « l'une des pierres importantes » (Hébrard, *op. cit.*, 10).

dénomination du sociologue de l'éducation britannique Philip Brown (Brown, 1990, *in* Van Zanten, *op. cit.*, 7) – est une réalité instruite dans la plupart des recherches analogues¹⁰¹, et désigne concrètement la manière dont les parents articulent un niveau de compétences à utiliser l'offre scolaire avec un niveau d'aisance vis-à-vis de la culture scolaire (Dubet, 2004, 48-49). Or ce sont bien ces niveaux de compétence et d'aisance vis-à-vis de l'école qui agrègent des parents en groupes sociaux séparés, lesquels se distinguent par des chances inégales quant aux trajectoires scolaires de leurs enfants. D'un côté, des « acteurs forts », capables d'agir stratégiquement pour maintenir et améliorer des trajectoires favorables ; d'un autre côté, des acteurs « faibles », institutionnellement illégitimes ou « indignes », du fait de leur position asymétrique qui les disqualifie et par laquelle ils peuvent effectuer des choix contraires à leurs intérêts, « si par intérêt on entend [...] la réussite scolaire, sociale et professionnelle » (Payet *et al.*, 2008). Concrètement, les acteurs « forts » ont à leur disposition quatre types de stratégies « d'évitement social et ethnique » dans leurs usages éducatifs : des choix résidentiels liés à la qualité supposée des établissements, le choix du privé, la « colonisation » des établissements du secteur d'habitation, et enfin le choix d'un autre établissement public que celui du secteur d'habitation – lié à l'assouplissement de la carte scolaire (Van Zanten, 2006, 4).

Par ailleurs, plusieurs auteurs soulignent l'aspect « cumulatif » des processus d'agrégation et de ségrégation scolaires (Hébrard, 2002, 11-15 ; Merle, 2012a :17, 2012b, 2015 ; Payet *et al.*, 2008 ; Van Zanten, 2012 : 6-7, 2015 : 6). Ainsi, pour Hébrard, si la gestion politique française des « contrastes ethniques » – notamment dus aux vagues d'importation de main-d'œuvre étrangère dès la fin de la guerre d'Algérie (Hébrard, 2002, 7) – a installé les populations immigrées dans des barres HLM de zones péri-urbaines (et non plus dans des bidonvilles), ces mêmes populations ont continué d'expérimenter une ségrégation urbaine « qui s'est vite transformée en ségrégation scolaire ». Cette ségrégation scolaire apparaît d'ailleurs « double », y compris au sein d'établissements socialement hétérogènes, dans la mesure où « les enfants d'immigrés constituent moins un groupe à part qu'une fraction, elle-même différenciée, de la catégorie des enfants des classes populaires » (Beaud, 2002, 30). Pour l'historien, le collège unique n'est alors plus parvenu à diffuser dans l'école de la périphérie la culture scolaire que lui a léguée « un second degré voué à la reproduction des élites » (Hébrard, *op. cit.*, 7).

De même, Van Zanten (2012) confirme à quel point l'agrégation ou la ségrégation des publics dans certains types de structures, d'établissements et de filières, options ou classes¹⁰², modifie « l'espace d'opportunité à chaque étape de la scolarité et de façon cumulative dans la durée » (*Ibid.*, 6). C'est d'ailleurs ce qu'avait signalé le CNESCO¹⁰³ en 2016, en formalisant la *Fabrique des inégalités à l'école* par l'accumulation diachronique de ses sources, selon

101. (Dubet, 2004 ; Dutercq, 2011 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012 ; Felouzis *et al.*, 2007 ; Felouzis *et al.*, 2013 ; Hébrard, 2002 ; Merle, 2012a, 2012b, 2012c, 2015 ; Payet *et al.*, 2008 ; Van Zanten, 2006, 2009, 2011, 2012, 2015, 2016 ; Vulbeau, 2015.)

102. Le rapport Ly et Riegert (2015) montre que la ségrégation intra-établissement (due aux modalités de recrutement des collèges et à la fabrication des classes) est aujourd'hui plus importante que la ségrégation inter-établissements (CNESCO, 2015).

103. Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

trois secteurs de la vie sociale (famille, école, emploi). Ainsi, aux inégalités sociales initiales des familles s'ajoutent :

- des inégalités de traitement scolaire (qualité et temps d'enseignement, ségrégation, climat scolaire) ;
- des inégalités de résultats (hausse des écarts de niveaux entre élèves favorisés et défavorisés ; aide aux devoirs et cours privés) ;
- des inégalités d'orientation (orientation contrainte, plus souvent vers l'enseignement professionnel ; autocensure, manque d'informations, faible confiance des enseignants) ;
- des inégalités de diplomation (valeurs inégales des diplômes ; décrochage) ;
- enfin, des inégalités d'insertion professionnelle (réseau personnel *versus* « crise » économique) (CNESCO, 2016, 15).

L'usage « générique » de ségrégation scolaire se justifierait donc par la force des liens entre les ségrégations ethnique, académique et sociale¹⁰⁴, en tant que clé de lecture des fractures protéiformes du monde scolaire français, qui sont par ailleurs croissantes depuis les années 2000, à la différence d'autres pays européens – comme l'Allemagne ou la Pologne – ayant suivi les préconisations de l'OCDE en matière d'inclusion et de déségrégation scolaires (CNESCO, 2015 ; Merle, 2015 : 10, 2012a : 18-19).

3.1.4 - « Marché » scolaire

Dans ce mouvement de démocratisation « uniforme » de l'enseignement, les nouvelles relations « diplôme-emploi » apparues au déclin d'un régime de prospérité économique se sont corrélées à l'installation d'un chômage structurel pour les jeunes *primo-arrivants* sur le marché de l'emploi. Or, c'est dans ce contexte qu'apparaît une nouvelle rhétorique mettant en doute l'idéal du « collège pour tous » et prônant l'idéologie scolaire d'un « collège pour chacun » (Merle, 2015 : 7, 2012a : 5). Si néanmoins, pour Jean Hébrard (*op. cit.*), les années 1980 et 1990 demeurent marquées par des exemples de volonté politique « forte » de renouer avec la tradition d'une école républicaine égalitariste, les exemples en la matière se sont régulièrement commués en contre-exemples, comme l'échec d'Alain Savary face à l'alliance des parents de l'enseignement privé et des partis de droite « ressoudés derrière eux » (*Ibid.*, 9).

Par ailleurs, si pour Duru-Bellat et Van Zanten (2012) les discours des responsables éducatifs mobilisent encore la laïcité et l'égalité en tant que « valeurs les plus fortement associées au modèle français d'éducation », la notion « d'efficacité » gagne néanmoins du terrain (*Ibid.*, 22). Deux raisons à cela, pour les chercheuses. D'une part, la prégnance des évaluations internationales des systèmes scolaires, comme celles du programme PISA qui soulignent depuis plusieurs années « la capacité médiocre du système

104. Et dans une moindre mesure, sexuelle : la ségrégation par le sexe étant encore (en 2012) synonyme d'incorporation d'une différenciation des parcours scolaires (Merle, 2012a, 7-11).

d'enseignement français à faire progresser tous les élèves », et en particulier ceux qui rencontrent le plus de difficultés (*Ibid.*). D'autre part, la diffusion d'une idéologie de *l'école efficace*, notion très « relative » (Duru-Bellat, 2003, 6) qui met en avant des dimensions pédagogiques essentiellement issues de recherches anglo-saxonnes du courant de la *school effectiveness*, mais aussi des facteurs managériaux dans l'explication de différences de résultats entre établissements (*Ibid.*). Pour M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2012), il apparaît problématique de penser la valeur « efficacité » au même niveau que les notions de laïcité et l'égalité, dans la mesure où l'efficacité renvoie des questions éducatives à des problèmes « purement techniques » qui, s'ils nécessitent la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, requièrent en amont un consensus « tacite » afin de les définir (*Ibid.*, 22). Or, dans cette perspective, les problématiques éducatives sont principalement attribuées à une sous-utilisation ou une mauvaise utilisation des ressources, considérées ici comme des « instruments » de gestion relevant des principes du *new public management*, inspirés du management des entreprises (Laval, 2003, 274).

Historiquement, cette perspective est reliée à une vision de l'éducation en tant que « marché », inspirée des milieux économiques libéraux américains depuis les années 1950¹⁰⁵, une vision « à l'agenda des politiques éducatives depuis plus de trente ans » (Meuret *et al.*, 2013, 1). L'arrivée au pouvoir de gouvernements d'orientation libérale, d'abord aux États-Unis et en Angleterre au début des années 1980 puis dans d'autres pays par la suite, va ainsi encourager le libre choix de l'école en tant que « levier pour rendre les systèmes éducatifs plus efficaces et plus équitables », favorisant progressivement des politiques caractérisées par leur complaisance envers le choix des parents et la concurrence entre les établissements d'enseignement (*Ibid.*), et par des « planifications éducatives à caractère technocratique » (Charlot, 1995, *in* Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 23).

Un autre aspect de cette question concerne la mise en place d'une décentralisation progressive du système éducatif français, à partir des années 1990 – décentralisation néanmoins « modeste » par rapport à d'autres pays – afin de désamorcer les tensions du système scolaire et de permettre à l'État de retrouver une nouvelle légitimité par un « pilotage à distance » (*Ibid.*). D'une déconcentration administrative à une décentralisation territoriale en passant par une « territorialisation » des politiques éducatives, la décentralisation scolaire – « officielle et *de facto* » (Van Zanten, 2006, 14) – a doté les établissements d'enseignement secondaire d'une plus grande autonomie et partant d'une légitimité nouvelle pour développer leurs identités spécifiques. En découle le développement « d'interdépendances compétitives » (Félouzis *et al.*, 2013, 4) – nous l'avons vu précédemment – et en conséquence l'exigence de nouvelles compétences professionnelles concernant les personnels de direction des établissements ainsi soumis à une nouvelle « culture managériale » (Barrère, 2006 ; Duru-Bellat et Van Zanten, *op. cit.*, 25). Anne Barrère note alors comment l'installation de cette nouvelle culture – constituée par l'incitation à « négocier » avec les tutelles et à « moderniser la gestion » des établissements pour en améliorer « l'efficacité globale » – a pu engendrer de multiples tensions entre les nouveaux rôles managériaux des chefs d'établissements et leurs missions éducatives

105. Voir notamment l'article de Milton Friedmann *The Role of Government in Education* (1955), préfigurant sur ces questions son ouvrage *Capitalism and Freedom* de 1962.

(Barrère, *op. cit.*). Notamment, Durru-Bellat et Van Zanten (*op. cit.*) mentionnent les difficultés exprimées par certains d'entre eux pour « faire évoluer les pratiques pédagogiques » des enseignants et les encourager à un engagement organisationnel au moyen de « management participatif ». De leur côté, les enseignants ont régulièrement manifesté de « profondes résistances individuelles » contre des menaces à l'endroit de leur autonomie et contre des formes de « déprofessionnalisation » (*Ibid.*, 25).

Ainsi, la France est dans une situation pour le moins ambiguë vis-à-vis de l'idéal républicain d'une éducation publique « pour tous » et son corollaire d'une « égalité des chances » car, si ces notions occupent encore l'espace politique en termes discursifs, les recherches mentionnées ci-dessus font toutes état d'une réalité très contrastée à la fois dans la manière dont l'institution articule les rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé, mais aussi comment se constituent les publics des établissements en fonction d'agrégations et de ségrégations sociales. Par ailleurs, si le « consumérisme scolaire » – identifié dès les années 1980 (Ballion, 1982, *in* Van Zanten, 2006, 4) – fait l'objet d'une désapprobation publique unanime, des acteurs politiques comme de ceux du monde scolaire, D. Meuret, S. Broccolichi et M. Duru-Bellat (2001) soulèvent la « discrétion » des acteurs politiques à ce sujet, qui traduit selon eux « l'embarras » suscité par la nécessité de trouver un compromis entre une demande sociale (celle des parents d'élèves des classes moyennes supérieures et supérieures favorables à un libre choix des établissements) et les valeurs de l'école républicaine (auxquelles reste attachée une grande partie des membres de l'institution et des formations politiques) afin d'éviter « une nouvelle guerre scolaire » (Meuret *et al.*, 2001, 43).

Ici s'enracine, pour A. Van Zanten (2006) l'origine d'un véritable « tabou » éducatif français – « y compris dans les recherches » (Van Zanten, *op. cit.*, 3) – non seulement parce qu'il révèle « un grand pluralisme institutionnel » et idéologique (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 23), mais aussi parce qu'il demeure lié à des « soucis gestionnaires plus terre à terre » concernant l'utilisation optimale de l'offre de places disponibles dans le secteur public dans un contexte de forte concurrence du secteur privé et d'une plus grande « volatilité » des familles (Meuret *et al.*, *op. cit.*, 4).

Un « tabou » constitué de pratiques éducatives « clandestines » plus ou moins encouragées par les pouvoirs publics, selon Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013, 5), *i.e.* des possibilités de choix scolaires « dont bénéficient surtout les parents [...] les mieux dotés du point de vue des ressources nécessaires pour mettre en œuvre ces choix » (*Ibid.*). Or, pour ces chercheurs, du point de vue de l'équité et des inégalités (des chances d'accès, de réussite, de résultats scolaires), la constitution politico-économique de « marchés » scolaires agencés selon le principe du libre choix et des concurrences exogène et endogène apparaît « plutôt » comme un « recul », dans la mesure où il « encourage ou stabilise les hiérarchies et les ségrégations inter-établissements », et où cette tendance à la hiérarchie des établissements n'est guère favorable à l'intégration sociale (*Ibid.*, 12). Pour Van Zanten (2006), cette question est capitale car les inégalités scolaires demeurent « plus centrales que d'autres égalités », en tant qu'elles affectent non seulement l'insertion professionnelle des individus, mais aussi « leur

intégration sociale au sens large [...] tout au long de leurs trajectoires sociales et professionnelles ».

Or, selon la sociologue, si ces processus ségrégatifs et discriminatoires ne sont pas traités « sérieusement », ils peuvent contribuer à pérenniser et à légitimer un « séparatisme social et racial dont les conséquences sont multiples, graves, et en partie imprévisibles » (Van Zanten, *op. cit.*, 17).

3.2 Nouveaux « récits » ?

3.2.1 - Puérocentrisme éducatif

Deux mois avant les événements de mai 1968 se tient à Amiens le colloque « Pour une école nouvelle... », organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, et réunissant quelque 700 praticiens de l'Éducation nationale, chercheurs en sciences de l'éducation¹⁰⁶ et SHS, ainsi que des figures politiques dont le ministre Alain Peyrefitte. Pour la chercheuse en sciences de l'éducation musicale Claire Fijalkow (2003), ce colloque veut contribuer à « jeter les bases d'une nouvelle pédagogie, où la formation culturelle, l'éducation artistique et l'ouverture au monde moderne seraient intégrées à la formation générale » (Fijalkow, *op. cit.*, 122). Pierre Bourdieu y annonce que « toute réforme de la pédagogie et des programmes qui ne s'accompagne pas d'une réforme profonde du système d'examen a de bonnes chances d'être de peu d'efficacité et d'être digérée par le système » (Robert, 2008, 11), et le ministre Peyrefitte conclut la manifestation scientifique en assurant que « la mise en œuvre d'une politique nationale de rénovation éducative ne saurait être différée sans risques de sérieuses tensions psychologiques, économiques et sociales » (*Ibid.*, 8). D'après le rapport de Gilles Ferry, il fut également question d'instaurer « une pédagogie plus active » dans les lycées, ainsi qu'une autonomie « raisonnable » des établissements – la classe étant un cadre « trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement » (*Ibid.*, 9).

Au-delà des annonces et décisions « dont la plupart tomberont d'elles-mêmes avec le départ du ministre » (*Ibid.*, 11), le souci « d'une action concernant la personnalité totale de l'enfant et de l'adolescent » semble faire consensus dans la communauté, ainsi que l'idée selon laquelle l'enfant doit « développer sa créativité » et devenir un « consommateur d'art actif » (Fijalkow, *op. cit.*, 123). En EM, l'omniprésence du verbe « (s')ouvrir » dans les textes officiels à venir va confirmer cette tendance épistémologique et pédagogique (Tripiier-Mondancin, 2008, 2010), et constitue un rappel de l'injonction au « pluralisme musical » de 1923 et de l'immédiat après-guerre (Alten, 2005, 10). Dès 1977, la série de programmes préconise en effet « le développement de l'enfant et de l'adolescent » par « l'ouverture de [son]

106. En 1968, les sciences de l'éducation, en tant que discipline académique, ont tout juste un an.

esprit », leitmotiv politique qui – s’il place « l’élève » en tant que sujet central – reste néanmoins très peu précis sur les objectifs à atteindre pour « ouvrir l’esprit [des enfants et adolescents] à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes » (Tripier-Mondancin, 2010, 193).

Pour cette musicologue, les textes de 1977 inaugurent une transition épistémologique vis-à-vis de l’enseignement musical, en annonçant « le processus d’individuation » à venir (Tripier-Mondancin, 2008, 208), qui mettra progressivement un terme à « une conception transcendante des valeurs » (imposées par une autorité extérieure) au travers de « finalités et de savoirs hétéro-structurants » (œuvres, histoire, solfège). Selon elle, les programmes seront désormais conçus en fonction d’une « conception immanente » en vertu de « finalités et méthodes auto-structurantes » (l’expression, l’invention de l’élève et la liberté de l’enseignant). Autrement dit, le législateur abandonne dès 1977 un mode d’éducation musicale « magistro-centré » pour imposer progressivement (ce sera effectif en 1985) un modèle « puérocentré », « auto-structurant » et « technostrucurant » (Tripier-Mondancin, 2010, 220). Nous verrons par ailleurs – dans la dernière partie de ce chapitre 3 – de quelle façon la composante « technostrucurante » de ce modèle éducatif a partie liée avec l’introduction dès les années 1970 des TIC¹⁰⁷ à l’école (progressivement reliées aux usages musicaux audionumériques), en tant que « ressources pour apprendre » ; cette introduction étant liée, selon Georges-Louis Baron, à des politiques publiques « rythmées » par des « moments d’enthousiasme institutionnel » à l’endroit des technologies (Baron, 2014, 2).

3.2.2 - Déclin des « grands récits »

Pour Patrick Rayou (2010), cette évolution puérocentrée des programmes et des pédagogies scolaires, y compris en EM, est constitutive des changements survenus dans la structure sociale de la « post- ou hypermodernité » (Rayou, 2010, 2). Selon Gilles Boudinet (2010), lecteur de Jean-François Lyotard (1979), la notion de postmodernité postule une société en voie de « déverticalisation », soit un phénomène de substitution croissante des configurations pyramidales et verticales – au sommet desquelles s’incaruaient « les récits de la théologie, du marxisme, celui du libéralisme, voire de la psychanalyse » (Boudinet, 2017, 6) – par de « nouvelles géométries », notamment « en réseau », selon la métaphore deleuzienne du rhizome (Boudinet, *op. cit.* : 7, 2010 : 2). Il s’agit donc du déclin de ces « grands récits », placés en position de surplomb », au profit de « petits récits individuels, n’aspirant plus à synthétiser l’univers entier selon un modèle donné », et redéfinissant au passage le sujet « idéal » à éduquer (*Ibid.*). Dans le prolongement de cette perspective, la notion d’hypermodernité pourrait renvoyer à l’*ubris* grecque, selon l’acception qu’en propose Jean-Pierre Boutinet (2012), celle de l’excès généralisé, cultivée par les « temporalités de l’immédiateté ou de l’urgence » et par « les pratiques d’innovation incrémentale ordinaire » (Boutinet, *op. cit.*, 6).

107. Technologies de l’information et de la communication.

Pour Anne Barrère et François Jacquet-Francillon (2008), l'hypermodernité peut encore s'entendre en tant que recours « positif » à un pessimisme postmoderne¹⁰⁸, et renvoyer à la notion de « pratiques culturelles », expression typique de la « compréhension hypermoderne de la culture » notamment structurée par l'œuvre de Michel de Certeau (1993 [1974]) dans ses développements sur *La Culture au pluriel* (Barrère et Jacquet-Francillon, *op. cit.*, 6). C'est d'ailleurs à la même époque, rappellent ces deux sociologues, qu'au plan théorique le concept de culture n'est plus seulement constitué d'objets, de contenus et d'œuvres, mais désormais de comportements et des représentations qui les structurent, et par lesquelles « les sujets sociaux mobilisent les significations indispensables pour s'approprier les objets et leurs finalités » (*Ibid.*). Il s'agit en somme d'usages socioculturels du quotidien. J'y reviendrai ultérieurement.

3.2.3 - Accompagnement « normalisant » ?

Dans ce contexte, les acteurs sociaux seraient selon Rayou (2010) devenus plus réflexifs qu'auparavant, au sens d'une impossibilité pour eux de se conformer à ce que les générations antérieures leur ont transmis, et au sens d'une prévalence à « l'expérimentation et les mises à l'épreuve de soi » dans les socialisations (*Ibid.*, 2). Pour François Dubet (2010), ce contexte est également marqué par un autre « déclin » – porisme de la fin des « grands récits » –, celui de l'institution scolaire ; l'institution en tant que « dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets » sous la forme – en France – d'un modèle de socialisation dérivé d'une forme religieuse ». Ce déclin est ainsi celui d'une forme scolaire canonique de socialisation définie comme un « programme institutionnel » censé former les individus (Dubet, *op. cit.*, 2-3). De fait, pour Rayou (2010), si la mise de l'élève au centre du système éducatif – injonction renforcée par la loi d'orientation de 1989 – « a institué l'enfant et le jeune en apprenant, en stratège et en citoyen aux pouvoirs étendus », elle induit simultanément la nécessité de venir en aide « à ceux que fragilisent de tels enjeux », faisant valoir la notion émergente d'accompagnement, y compris dans sa traduction politique (Rayou, *op. cit.*, 2-4).

Ici apparaît toute l'ambiguïté d'une « hyper-individualisation du rapport pédagogique dont le mot d'ordre "l'enfant au centre de l'école" constitue la formule emblématique » (Laval, 2006, 6), dans la mesure où l'accompagnement éducatif des élèves est « en réalité pluriel » et multiscale, et donc complexe dans sa mise en place. Pour des enfants et adolescents éloignés des attendus de la forme scolaire, l'accompagnement peut risquer d'aboutir à l'expression d'une « métaphore », dont l'aspect « séduisant » conduirait à « cheminer avec des élèves qui, faute des nécessaires étayages, [emprunteraient] des voies qui ne mènent nulle part » (Rayou, *op. cit.*, 8).

Sur ces questions, et dans une perspective critique, Stéphane Bonnéry (2009) conduit une analyse de dispositifs pédagogiques en classes

108. Sur les controverses concernant la postmodernité, voir aussi Scarpetta (1985).

d'enseignement primaire de Zone d'Éducation Prioritaire¹⁰⁹, cherchant à comprendre par quels mécanismes « des savoirs peuvent être simultanément enseignés (donnés à voir) à tous les élèves, encouragés à les apprendre, mais inégalement transmis de manière sociale » (Bonnéry, *op. cit.*, 3). Il observe ainsi des « écarts importants » entre ce que les enseignants expriment vouloir structurer et la réalité observée, soient des « bifurcations didactiques » régulières (*Ibid.*, 4) au sein de dispositifs structurés pour cadrer l'activité de l'élève vers un cheminement intellectuel théorique¹¹⁰. Or ces « bifurcations didactiques » défavorisent selon lui les élèves les moins familiarisés avec les attentes scolaires, en ce qu'elles les éloignent de l'appropriation du savoir qui est en jeu dans la séance et les mènent vers de « fausses pistes » intellectuelles.

Il analyse ainsi deux types de « fabrication d'inégalités », l'une – « passive » – lorsque le dispositif requiert de l'élève des « prédispositions construites hors de la sphère scolaire, ou lors d'une étape antérieure de sa scolarité » (*Ibid.*), l'autre – « active » – quand le dispositif « dispose inégalement les élèves à apprendre » (6).

Dans le premier cas, même si le dispositif déploie un cadrage des tâches chronologiques, il laisse pour Bonnéry « trop de liens sous silence ou seulement compréhensibles "à demi-mot" », ce qui implique des dispositions que le dispositif « ne transmet pas » et qui concernent les domaines de « l'implicite » éducatif (Bourdieu et Passeron, 2012, 36) ou de la « pédagogie invisible »¹¹¹ (Frاندji et Vitale, 2008, 16) susceptibles d'activer des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rochex, 2007, 2). Pour Bonnéry, le cheminement intellectuel attendu révèle alors une « définition sociale latente de "l'élève normal" et du raisonnement intellectuel "spontané" », normalisant ainsi les élèves bénéficiant d'une certaine « connivence avec les évidences scolaires », à qui il "suffit" de « suggérer les choses pour qu'elles soient clairement comprises » (*Ibid.*).

Dans le deuxième cas – celui d'une fabrication « active » des inégalités – Bonnéry constate que l'absence de remise en cause des implicites

109. Au sein du réseau de chercheurs RESEIDA et de l'équipe ESCOL. Voir : <https://circeft.fr/escol/reseau-reseida-escol/>.

110. Parmi les matériaux recueillis, **le dispositif scénarisé le plus récurrent** consiste en trois phases. La première repose sur une « modalité du cadrage » au moyen d'un support écrit de type « fiche », qui constitue « le centre des activités demandées à l'élève », soit une succession de tâches à effectuer (des « exercices ») à travers lesquelles un savoir est censé « émerger », être « construit » ou « découvert » pour/par chaque élève. À la fin de ces « exercices », l'élève doit « ponctuer son raisonnement » en face de la question « qu'en conclus-tu ? », question censée indiquer la « finalité du cheminement intellectuel que l'élève doit suivre en théorie », par la mise en relation des expériences. Cette « fiche » est donc le « lieu d'enregistrement » des réponses, dont « la figuration les unes derrière les autres » est construite comme une accumulation des « traces de réflexion intermédiaire » à envisager « au-delà d'elles-mêmes », en vue de leur comparaison. Ensuite, la deuxième phase est censée mutualiser et comparer les réponses dans un échange collectif où l'enseignant collecte au tableau les idées et formules prononcées. Au terme de cette phase, l'enseignant « institutionnalise » la bonne réponse, qui devra être recopiée au verso de la « fiche », et qui constituera de fait la « leçon ». Enfin, la troisième phase de « consolidation du savoir » doit permettre de réinvestir celui-ci dans d'autres cas de figure, à moins qu'elle ne soit directement « sautée » au profit d'un « contrôle des connaissances » (Bonnéry, 2009, 3-4).

111. La notion de pédagogie « invisible » renvoie aux travaux de Basil Bernstein qui, selon Frاندji et Vitale (2008), théorise les degrés pédagogiques de « classification et de cadrage », ainsi que « toute espèce de délimitation, de frontière, qu'elle soit visible ou invisible, implicite ou explicite, dépendante ou indépendante du contexte, [qui] suppose et accompagne des rapports de pouvoir sur les élèves » (*Ibid.* : 14, 16).

et des modèles sociaux de « l'élève normal » conduit souvent à une « interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves » (*Ibid.*, 6). Or cette interprétation est selon lui constitutive d'une « surattention particulariste à ces différences », donnant souvent lieu à des modes d'adaptation différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves, et selon les phases du scénario pédagogique¹¹². Ceux d'entre eux considérés comme « les plus fragiles » sont surtout sollicités en début de la première phase, afin de les « enrôler » ou de « contrôler là où ils en sont » dans l'effectuation des tâches. Le chercheur constate alors la récurrence d'un recadrage très étroit de l'activité sur la résolution de tâche, « indépendamment de l'enjeu du savoir », et note la cohabitation « étrange » de conceptions « dirigistes », dans le cadrage de l'activité, avec des conceptions « puero-centriques », comme si « la déception de ne pas voir les enfants apprendre seuls [faute d'acquis préalables] conduisait au dirigisme » (*Ibid.*). À l'inverse, les « bons » élèves sont plutôt sollicités lorsque l'avancée du collectif requiert « l'énonciation de sauts cognitifs » lors des phases d'objectivation du savoir, à l'occasion d'une correction des exercices de la première phase permettant d'aboutir à des « conclusions » – en préparation de la réponse « institutionnelle » de l'enseignant. Ces « petits maîtres » résolvent ainsi « l'impasse » hypothétique d'un espace d'apprentissage « ensemble-séparé »¹¹³ d'une séance « faussement simultanée », dans la mesure où l'influence puero-centrée du dispositif interdit à l'enseignant d'énoncer lui-même le savoir (*Ibid.*, 7).

Bonnéry prolonge et articule alors la notion « dispositif » à partir de la proposition qu'en fit Michel Foucault – « un ensemble résolument hétérogène [...]. Du dit, aussi bien que du non-dit », mais aussi « le réseau [lui-même], celui qu'on établit entre ces éléments » (Foucault, 1994, 299-300). Tout d'abord, le dispositif pédagogique apparaît au chercheur comme une « cristallisation d'influences hétérogènes » regroupant des « formes récurrentes d'emprunt à des référents théoriques ou à leurs vulgates », éventuellement « contradictoires », qu'elles soient « détournées » de théories didactiques (le « milieu »), pédagogiques (la mise en œuvre par « situation problème ») ou psychologiques (se fonder sur le « désir » ou la « maturation » de l'enfant) (Bonnéry, *op. cit.*, 9). Ces « dispositifs » portent ainsi l'empreinte des évolutions des fonctions de la scolarité obligatoire, mise en grande tension entre :

« [la] transmission d'un corps commun de connaissances et de capacités de réflexion à l'ensemble d'une génération, et [la] sélection sociale par des apprentissages inégaux qui créent les conditions des orientations inégales ultérieures ». (*Ibid.*)

En résumé, S. Bonnéry analyse ces dispositifs pédagogiques « à une échelle intermédiaire de conceptualisation, entre les pratiques dans la classe et les évolutions des rapports sociaux et de la forme scolaire » (*Ibid.*, 8), une échelle heuristique en ce qu'elle met en évidence des influences hétérogènes

112. Voir note de bas de page n° 110, p. 87.

113. Stéphane Bonnéry fait ici référence à la formule de Goffmann appliquée par Faure et Garcia (2003), qui nomme « adéquatement » ce qui se joue pour la différenciation sociale de l'apprentissage (Bonnéry, *op. cit.*, 11).

et potentiellement contradictoires dans les manières récurrentes de faire la classe :

- d'un côté, des conceptions « puero-centriques » – émanation des « programmes institutionnels » (Dubet, 2010) dont j'ai proposé quelques jalons d'évolution – selon lesquelles le moteur de l'apprentissage est essentiellement endogène, « propre à chaque élève » (l'adulte n'étant là que pour le stimuler par le « milieu »), et participant d'un modèle social de l'élève « normal », suffisamment « complice des attendus silencieux » et de la forme scolaire pour réaliser « les sauts cognitifs implicitement attendus » (Bonnéry, *op. cit.*, 8) ;

- d'un autre côté, des influences résiduelles « dirigistes », notamment lorsque dysfonctionnent « les présupposés tablant sur "l'autonomie" spontanée des élèves », l'enseignant étant alors conduit à « diriger et réguler l'activité [...] sur la réalisation des tâches », en elles-mêmes et pour elles-mêmes, sans élucidation des rapports qu'elles ont entre elles ni des sauts cognitifs requis et prescrit par l'ensemble du dispositif. Ces influences tendent à la différenciation des élèves, selon une interprétation souvent « essentialisée » par un rapport d'adéquation ou d'écart envers ce que seraient ces jeunes « par nature » et le modèle social d'élève « normal » (*Ibid.*).

Le monde scolaire n'apparaît donc pas débarrassé d'un essentialisme « implicitement enfermé dans l'idéologie charismatique », ou l'échec scolaire – à rebours de l'éducabilité de tous – s'impute encore « naturellement » au défaut de dons (Bourdieu et Passeron, 113).

3.3 « Médiamorphose » musicale

Le néologisme « médiamorphose » renvoie en particulier aux travaux sur la « discomorphose » (Hennion, 1981 ; Hennion *et al.*, 2000), la « numérimorphose » (Granjon et Combes, 2007), la « musimorphose » (Charles et Segré, 2016), et plus généralement aux travaux d'ethnomusicologie et de sociologie de la culture et du goût consacrés aux transformations des pratiques d'écoute et de production musicales, et qui entendent primitivement ne pas résumer les transformations et mutations de ces pratiques dans la perspective d'une « simple modification de format » (Granjon et Combes, *op. cit.*, 6).

S'agissant d'une recherche sur les pratiques musicales juvéniles en situation de difficulté socioscolaire, et anticipant déjà l'expression de notre hypothèse de départ (la capacitation poïétique de ces jeunes mélomanes et/ou musiciens à l'ère numérique), l'étude du « goût » musical renvoie ici à un « interstice » épistémique situé quelque part « entre » la musique et le social, *i.e.* « entre » la logique de l'œuvre et celle des origines sociales (Hennion *et al.*, *op. cit.*, 42).

De cet interstice j'opérerai donc tout d'abord une courte synthèse de la « consommation » musicale¹¹⁴ à l'ère numérique, en étudiant successivement la constitution des « musiques de masse » (MdM), d'où va notamment émerger la figure actualisée de l'amateur de musique (et de manière plus fugace, celle du pirate), incarnée par ces jeunes élèves « disposant » de la musique comme « technique collective de fabrication de soi » (*Ibid.*, 43). En déplaçant alors cette synthèse dans le champ scolaire, j'en examinerai enfin les effets dans l'EM contemporaine.

3.3.1 - Musique populaire, musique « de masse »

Savant et populaire

J'ai déjà signalé¹¹⁵ à quel point le couple binaire *populaire-savant* censé cliver le domaine musical apparaît largement problématique, malgré sa persistance institutionnelle vis-à-vis de « la » culture (Maisonneuve, 2012, 11). Tout d'abord parce qu'en musicologie, ce clivage se cabre face à l'évidence d'un « inconfort » épistémologique, l'étude de nombreux répertoires plus ou moins liés à la catégorie « musiques populaires » étant désormais soumise à une « codification néo-auratique » par l'enregistrement mécanique (Cugny, 2016, 40), ce qui conduit à ne plus les assimiler « purement et simplement » à un régime d'oralité (*Ibid.*, 41). Ainsi, pour François Ribac (2004), « les machines à enregistrer » servent aujourd'hui à composer, et en retour « l'écrit du rock, du rap, de la tekno (*sic*), c'est l'enregistrement » (Ribac, *op. cit.*, 140-148).

De ce point de vue, on peut postuler à *minima* l'instabilité conceptuelle d'un tel clivage *populaire-savant* face aux transformations spatio-temporelles de la création et de la socialisation musicales, puisque les répertoires, leurs médiations sociotechniques ainsi que leur réception socioculturelle circulent, se transmettent et se renouvellent par « imprégnation mutuelle des genres désignés par des adjectifs différents » (Martin, 2006a, 4), ce qui n'est d'ailleurs aucunement nouveau¹¹⁶.

Plus profondément, et pour écarter toute suspicion nominaliste¹¹⁷, il semble simplement que la notion de « musique populaire » ne présente plus guère d'à-propos dans la compréhension des rapports du musical et du social ;

114. Les termes économiques (« offre », consommation », etc.) renvoient aux travaux d'Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart, pour qui l'amateur de musique est « l'enfant du mariage récent de la musique et du marché, dont l'union n'a pu être consommée que lorsque la technique a su faire de la musique un bien et un service » (Hennion *et al.*, 55). À noter également, dès 1965, la mention « musique de consommation » dans un texte d'Umberto Eco (Eco, 1965, 15).

115. Voir : IChapitre 2 - « Du savant au populaire », p. 51 et suiv.

116. D.-C. Martin (2006a) rappelle à ce titre les liens entre danses paysannes et compositeurs (Bach, Bartók), Brahms et Liszt joués par des orchestres « tziganes » de brasseries et de métro, la techno et les « artisans du spectral ». « Et que faire du jazz ? [...] De Gershwin ? Jean Wiener ? » (Martin, *op. cit.* 4). À quoi l'on pourrait ajouter par exemple les « emprunts » de Serge Gainsbourg au répertoire romantique, et ceux – sous forme d'échantillonnage – d'Afrika Bambaataa... au même Serge Gainsbourg.

117. Voir à ce sujet le chapitre d'ouvrage d'Emmanuel Brandl (2000) sur « l'embaras » institutionnel et la « querelle des principes de vision et de division » autour des notions « musiques amplifiées », « musiques actuelles », « musiques populaires », musiques d'aujourd'hui », etc. (Brandl, *op. cit.*, 258).

soit que la notion d'art « inauthentique » – « désespoir » adornien – en miroir d'un art savant et « authentique », détaché des forces de domination et témoin de l'envahissement de la rationalisation de la vie quotidienne et sociale, n'aboutisse qu'à une double aporie, celle d'une décadence supposée de la musique « moderne » (Maisonneuve, 2012, 7), et celle d'un art musical totalement autonome (Green, 2006, 130-132). Soit que – je l'ai déjà évoqué¹¹⁸ – les théories ayant considéré la musique comme un langage sous les poussées saussurienne et structuraliste, dont la construction de registres sociolinguistiques pré-déterminés serait en quelque sorte la résonance d'analyses « d'inspiration légitimiste » articulant stratification et segmentation sociale (Grignon et Passeron, 2015, 151), ont certes conduit à questionner à nouveaux frais le « sens » musical, mais n'ont pu qu'en conclure l'absence (*ab-sens*) de « signifiés » dans les « signifiants » musicaux (Escal, 1979, 23-24). Le « sens » musical n'a donc pas de forme linguistique (Green, *op. cit.*, 196).

Or, dans tous les cas, la persistance d'une stigmatisation « populaire » de répertoires musicaux – dont la spécificité est celle d'un « objet immatériel et fugace, qui relie et fait communiquer mais de manière essentiellement symbolique » (Martin, 2006a, 3) – risque de placer l'observateur « à la pointe de la pyramide sociale », et de faire perdre à celui-ci « son pouvoir de discernement à mesure que son regard plonge vers la base de celle-ci » (Grignon et Passeron, *op. cit.*, 149).

MdM, notion herméneutique

Reste que pour Denis-Constant Martin (*op. cit.*), si l'ethnomusicologue ou le sociologue de la musique ne peut éviter de se « colleter avec le populaire », il ne peut le faire qu'en construisant une « herméneutique » – quelque peu post-wébérienne, « axiologiquement neutre » – replaçant la musique dans le cadre plus général de la culture, ici comprise en tant « qu'intrication de relations et d'interactions sans frontières procédant par "rayonnement à partir de foyers", engendrant changement et création » (*Ibid.*, 4). Dans cette perspective, Martin (2006a) propose d'emprunter à l'historien J.-F. Sirinelli (2002) l'acceptation de la notion « culture de masse », moins « idéologiquement codée », et fondée sur le constat de la récente modification des modalités des pratiques culturelles (selon leurs « aires » et leurs « intensités »), dans la prise en compte de « tous les maillons de la chaîne, aussi bien que les techniques qui les assemblent » (Martin, *op. cit.*). Sans hiérarchie de valeur, cette notion doit selon lui permettre d'éviter les erreurs « communément répandues » dans les études de « culture populaire », celles qui en assimilent les manifestations à des expressions systématiques de « contestation, d'opposition, de résistance ou de révolte » (*Ibid.*).

Plus encore, la notion de « musique de masse » – à condition de définir ce qu'elle recouvre, ce qui sera fait un peu plus loin – permet de mettre à distance toute idéalisation de la musique en tant que processus « idéal » d'harmonisation, la « pureté » et « l'authenticité » musicale étant aujourd'hui largement déconstruites par la pratique ethnographique, comme le rappellent

118. Voir : I 1.3 - « Hétérotopie du silence cosmique », p. 49.

Simha Arom et Denis-Constant Martin (2015), pour qui elles constituent « un procédé discursif visant à légitimer une pratique quelconque, voire un projet politique, économique et social visant à parer le changement des atours d'une tradition prétendument enracinée dans le passé » (Arom et Martin, *op. cit.*, 30 ; Martin, 2000)¹¹⁹. Ainsi, pour Jean-Jacques Nattiez (2009), l'essence « impure » de la musique implique de dépasser la tradition occidentale d'une « contemplation esthétique pure » de l'art sonore – paradigme de « l'art pour l'art » (Maisonneuve, 2012, 3)¹²⁰ – au profit d'une « attitude anthropologique [...] visant à l'expérience de mixtes impurs » (Nattiez, *op. cit.*, 58).

Autrement dit, toutes les musiques sont issues de mélanges ; toutes celles qui sont diffusées, pratiquées et écoutées « en masse » à travers le monde (et parfois dans un gradient de simultanéité¹²¹) portent toutes la trace « des fusions et des inventions créoles » (Martin, 2001, 16) qui se sont développées « sans interruption depuis l'ère des grands voyages européens, des colonisations est des esclavages » (Martin, 2006a, 5).

Les « musiques de masse » (MdM) sont donc pour Martin :

« des musiques à la production desquelles sont employés des procédés de création contemporains [...], ne nécessitant pas d'apprentissage formalisé, circulant dans des réseaux d'échanges marchands (ou inspirées de ce qui vogue dans ces réseaux et parfois aspirant à y entrer), en grande partie grâce à des techniques électro-acoustiques de production, d'enregistrement et de diffusion du son, et touchant de ce fait un vaste auditoire ». (Ibid.)

Pour lui, l'intérêt de cette définition réside dans la conjonction des facteurs : période, techniques de diffusion, économie, aires de circulation, modalités d'apprentissage (*Ibid.*).

Ce dernier facteur (modalités d'apprentissage) nous indique alors la portée heuristique de cette notion de MdM, puisqu'elle articule l'enseignement et l'apprentissage musicaux dans un continuum « allant des amateurs totalement autodidactes aux spécialistes diplômés » – sans « solution de continuité » – et qu'elle implique à cet égard la prise en compte, dans les pratiques, de « combinaisons originales bricolées » entre l'écrit, l'enregistré, l'oral, et les techniques numériques¹²² (*Ibid.*, 5-6). Au lieu de segmenter et découper, il s'agit pour l'ethnomusicologue de saisir des continuités et des

119. Pour la productrice [Catherine Peillon](#), l'exemple à ce sujet de la « world » music est idéal, lorsqu'elle est notamment représentée par les « excursions » de Peter Gabriel et de son label Real World : « Ce n'était pas tant les choix musicaux en eux-mêmes (Nusrat Fateh Ali Khan, les Musiciens du Nil, Papa Wemba ou Justin Vali...) qui me dérangent, mais plutôt le parfum idéologique qui émanait du discours et du *packaging* de la compagnie, construction d'un monde globalisé où tout est proche de tout » (Peillon, 2008, 3).

120. Soit une « idéologie romantique d'un art transcendant créé par un génie inspiré et appelant une relation esthétique pure » (Maisonneuve, 2012, 3).

121. Ce qui amène J.-F. Sirinelli (2002) à conceptualiser une « culture-monde », cristallisation des cultures de masse par « l'enclenchement » d'une « sonorisation du monde » globale et simultanée (Sirinelli, *op. cit.*, 4-5).

122. Dans cet article, D.-C. Martin (2006a) utilise l'expression « techniques informatiques », proposition que nous avons étendue à « techniques numériques », la place des réseaux sociaux de diffusion musicale dans ces « combinaisons originales bricolées » ayant considérablement augmenté. Voir : I 3.3.2 - « La musique et la machine », p. 93 et suiv.

dynamiques, des échanges et des interactions, en contribuant à l'élargissement des analyses anglo-saxonnes des *popular musics* et combler pour lui un double déficit, d'ethnographie et d'analyse musicale (*Ibid.*, 6).

À rebours d'une « dilution postmoderne des phénomènes musicaux dans un magma de fluidités insaisissables » et de déterminismes sociaux systématiques et exclusifs (*Ibid.*), l'intérêt de cette approche est de considérer la musique comme un « passage entre des passages », un champ « labouré de médiations » (Hennion, 2007, 6914) auquel il convient de s'intéresser tout particulièrement, pour trouver enfin – fut-ce de manière éphémère – un meilleur « confort » épistémologique.

3.3.2 - La musique et la machine

Il ne s'agit pas ici de retracer dans leur détail chronologique les évolutions sociotechniques relatives aux pratiques de création et d'écoute des MdM – ce n'est pas non plus l'objet de cette thèse –, mais tout d'abord d'instruire avec la littérature de quelles façons ces évolutions ont bouleversé, renouvelé – ou cristallisé – de multiples frontières dans la constitution des usages et du goût musical individuel et collectif, en particulier chez les adolescents, pour ensuite tenter de comprendre les effets de cette constitution dans le domaine scolaire (dans le dernier sous-chapitre 3.4.4.).

Sous ce présent titre, *La Musique et la Machine*, affleurent deux références significatives : le texte éponyme d'Umberto Eco (1965), bien sûr, mais aussi son « prolongement » récent par l'analyse qu'en donne Sophie Maisonneuve (2012). Or ces deux textes possèdent l'un comme l'autre, me semble-t-il, trois grandes vertus : dépasser l'essentialisation des rapports concurrents entre l'art et la technique, se détourner des déterminismes linéaires pour repenser des déterminismes circulaires, et enfin distinguer l'universel de l'uniforme dans la description des MdM « qui s'inventent aujourd'hui » (Maisonneuve, *op. cit.*, 15).

Amateur et pirate

La figure de l'amateur, ce « bon sauvage de la musique » (Hennion *et al.*, 2000, 49), occupe ici une place considérable, tant il transcende aujourd'hui les ambivalences d'hier – notamment celles d'Adorno et Benjamin, autorités dramatisantes et mythifiantes d'une perte supposée de « valeur de l'art » par « l'intrusion inédite d'une médiation technique » (Maisonneuve, *op. cit.*, 3). Des ambivalences bouleversées par la « numérimorphose » de la musique (Granjon et Combes, 2007), qui introduit notamment la porosité en tant que « problématique nodale des effets du numérique » (Christophe, 2015, 38).

L'amateur de musique à l'ère numérique, désormais mobile et délivré des catégories « objectives » du modèle « cauchemardesque » des « moralistes » (Auray, 2010, 1 ; Hennion et Latour, 1996, 8), circule parmi des entrelacs de répertoires distribués par des environnements sociotechniques dont l'accès se nomadise et lui offrent « une large palette de

fonctionnalités au croisement de la culture, de *l'entertainment*, et de la communication interpersonnelle » (Donnat, 2009, 2). S'il demeure « consommateur » et « usager », il façonne néanmoins – ou contribue à façonner – les biens culturels qu'il « consomme » tout au long de sa carrière d'amateur, selon la « disposition » personnelle qu'il se propose (en fonction du temps, de ses émotions, de son âge et des circonstances de sa vie) pour s'intégrer à un « monde » musical donné qu'il contribue sans cesse à (re)configurer (Maisonneuve, *op. cit.*, 9).

Ici aussi peut-être introduite la « figure du pirate » (Le Guern et Bastit, 2011, 157), afin d'éclairer la distinction qui l'éloigne de l'amateur – ou qui constituerait plutôt, comme nous allons le voir, un « moment » de la carrière de l'amateur – dans une variation hypothétiquement provisoire de ses usages d'écoute musicale. Notre acception du piratage renvoie ici à un continuum de pratiques musicales illicites « domestiques » (Christophe, 2015, 111) dans une opposition « auteur vs hacker » (Le Guern et Bastit, *Ibid.*), et que l'on associera au « téléchargeur » (Carles et Segré, 2016, 83-91 ; Christophe, *op. cit.*, 101)¹²³. Figure médiatique et dans une très moindre mesure juridique (Christophe, *op. cit.*, 113), le pirate-téléchargeur s'apparente au braconnier-lecteur de Michel de Certeau, tel que le conçoit Pascal Plantard (2014) : il cultive une « créativité du quotidien qui ne s'exerce pas sous le soleil de la scène artistique ou dans le théâtre académique mais dans l'action banale que chacun couvre de son ombre affectueuse » (Plantard, 2014, 87). Ici, l'acte de « consommation » est une construction, « une poïétique » plus ou moins « invisible », plus ou moins « rusée », plus ou moins « silencieuse » (*Ibid.*).

Concrètement, selon Anna A. Janowska (2011) – analysant les données de *l'International Federation of Phonographic Industry* (IFPI) –, 95 % de la musique au format numérique était distribuée de façon illégale en 2009 (contre 36% en 1999). Elle rappelle que l'IFPI, à partir des années 2000, attribue au piratage la diminution des revenus de l'industrie de la musique enregistrée au niveau international. En conséquence de quoi l'IFPI dénonce « l'érosion de la culture » et la spoliation de l'État, privé des revenus des taxes provenant de la vente de la musique légale, provoquant ainsi des pertes d'investissement (Janowska, *op. cit.*, 3). Précisons que l'IFPI, syndicat fondé en 1933, se donne pour compétence prioritaire de protéger le marché de la musique enregistrée :

« [Our] legal policy and litigation teams coordinate our work for effective legal protection in all music markets and drive a global litigation strategy designed to disrupt and close down pirate services. » (www.ifpi.org/what-we-do.php)

123. Le « téléchargeur » est ici entendu dans un sens moins restrictif que le « *peeriste* » (Granjon et Combes, *op. cit.*, 319) dans la mesure où nous verrons plus loin que désormais cette « piraterie » s'exerce principalement *via* la plateforme YouTube.

Sans doute n'est-il pas inutile de souligner encore que, parmi les membres de l'IFPI, figurent les trois *majors* Universal, Warner et Sony, possédant à eux seuls 75% du marché global de la musique enregistrée¹²⁴.

Or, en France, selon le SNEP (2019)¹²⁵, ce marché a globalement progressé en 2018 pour la troisième année consécutive¹²⁶, progression dont le ressort principal concerne le *streaming*¹²⁷. Quant au piratage, il semble avoir été quelque peu neutralisé dans ces années de « reconquête du marché » par les *majors*, préoccupées quant à elles « d'accompagner le développement d'une offre attractive légale » (SNEP, *op. cit.*, 22).

Après s'être « effondré » au début des années 2000, le marché de la musique enregistrée s'est donc « redressé » dès 2012-2013, à mesure d'un retournement de la demande des ménages en « régime d'abondance » (Charles et Segré, 2016, 80 ; Granjon et Combes, *op. cit.*, 10). Et ce redressement industriel, selon Thibault Christophe (2015), ne doit pas grand-chose aux mesures politiques en la matière, dont la loi Hadopi de 2009 aurait simplement révélé l'accaparement de l'espace public par une seule parole, un seul point de vue, celui des industriels considérant la musique comme un strict bien de consommation, et non en tant que « bien d'expérience » (Christophe, *op. cit.*, 114-115).

Si les processus traditionnels de production, de distribution et de promotion de l'industrie phonographique ont tardé à tirer parti des évolutions techniques, d'Internet et de la numérisation (Bourreau *et al.*, 2007, 16-17), ils ont finalement su associer progressivement la valeur marchande des contenus musicaux aux dispositifs émergents de prescription en ligne, et accompagner ainsi le régime d'abondance numérique en une « économie de la découverte », garantissant à l'amateur de musique la réussite de son expérience d'écoute (Maisonneuve, 2019, 3). Ainsi, tandis qu'en 2011, Janowska (*op. cit.*) s'inquiétait des effets de la « révolution numérique » en général et des échanges de musique gratuits – *peer-to-peer* (P2P) – en particulier sur le droit de la propriété intellectuelle (*Ibid.*, 8), le SNEP se félicite aujourd'hui des bonnes performances du marché 2018 – tout en demeurant nostalgique de la période antérieure au Web 2.0¹²⁸.

124. <https://start.lesechos.fr/actus/culture-medias/musique-les-majors-sont-elles-has-been-13106.php#>.

125. Le Syndicat National de l'Édition Phonographique (SNEP) est une structure française comparable à l'IFPI, dont il est par ailleurs membre. Voir SNEP (2018). À noter que le président du SNEP, Olivier Nusse, est également président de Universal Music France.

126. + 1,8 % en France en 2018 (SNEP, 2019, 2), et + 9,7 % pour le marché mondial (IFPI, 2019, 4).

127. Le streaming, qui a progressé en 2018 de 26 %, représente désormais 90 % des revenus numériques de la musique enregistrée et 51 % des ventes globales (contre 41 % en 2017) (SNEP, 2018, 3).

128. « Ces résultats sont encourageants [...], mais on est encore loin des scores du début des années 2000, avec un chiffre d'affaires équivalent à seulement 40 % du marché d'il y a quinze ans ». Voir : <http://www.snepmusique.com/actualites-du-snep/bilan-2018-du-marche-de-la-musique-enregistree/>.

L'île des pirates

On sait aujourd'hui que le pirate contemporain est jeune, de sexe plutôt masculin, et son île est le lycée¹²⁹ : si « le recours à des services de musiques illicites » ne concerne plus que 29 % de l'ensemble des « consommateurs », il concerne encore 53% des 16-24 ans (SNEP, *op. cit.*, 22). Et encore, selon Frédéric Charles et Gabriel Segré (*op. cit.*), faut-il remettre cette donnée face à deux autres réalités.

Tout d'abord celle du contexte plus global du marché des « produits culturels » dans son ensemble, en considérant que, si le CD, la radio et même la télévision – et de manière générale les équipements fixes (Donnat, *op. cit.*, 2-4) – ont perdu de leur attractivité auprès des jeunes, c'est au profit de « nouveaux écrans » et de multiples outils et supports de téléchargement et de streaming musicaux (équipements audionumériques nomades protéiformes, périphériques de stockage, ordinateurs, tablettes et smartphones¹³⁰, consoles de jeu, applications multiples, *stream ripping* ou services de conversion des liens YouTube en fichiers MP3, abonnements et matériels haut débit, etc.). Pour les deux chercheurs, il conviendrait plutôt d'analyser « ces mutations en termes de réorganisation des formes de distribution de la musique » (Charles et Segré, *op. cit.*, 85).

Ensuite, selon les résultats de l'enquête ANR « Musimorphoses »¹³¹ (*Ibid.*), le piratage musical de ces jeunes ne semble pas être perçu en tant que tel, *i.e.* « ressenti » comme une faute morale ou éthique, grave ou infamante, surtout pour les garçons. En dépit des précautions à prendre vis-à-vis de ce matériau déclaratif, cette dimension apparaît intéressante – j'y reviendrai d'ailleurs dans la dernière partie, dans la mesure où cela corrobore nos propres résultats – car elle amène plusieurs remarques.

Premièrement, le consentement parental au piratage musical semble plus ou moins implicite, puisque 53 % des adultes informés (ils le sont pour 60 % des cas) y sont indifférents, seulement 34 % d'entre eux adressent une « mise en garde » à leur enfant, et seuls 2 % d'entre eux l'interdisent (*Ibid.*, 86). Il est même significatif que, dans plus d'un cas sur trois, les téléchargements ont été effectués à la demande des parents (*Ibid.*, 89). L'enfant ou l'adolescent devient alors un « expert », une personne « ressource » pour la famille dont la « consommation » musicale illégale est ainsi décriminalisée, tolérée, normalisée – plus rarement encouragée – et

129. Dans l'enquête de Charles et Segré (2016), le pirate « déclaré » est également plutôt un garçon, tandis que les familles se montrent moins tolérantes envers la « consommation » musicale illégale de leurs filles : « tout se passe comme si [...] les filles [se devaient] de garder une image de pureté et de moralité » (Charles et Segré, *op. cit.*, 86-87).

130. J'emploie le terme « smartphone » en contexte musical, en ce que cet objet n'est plus seulement destiné aux usages de communication interpersonnelle d'un téléphone portable classique (appels, SMS), mais à ceux d'un « système de numérisation » musical (Ribac, 2012), constitutif d'un environnement audionumérique de production musicale.

131. Le projet ANR « Musimorphoses » (2013-2016), porté par Philippe Le Guern, est une enquête qualitative auprès de 1 008 collégiens et lycéens d'Île-de-France ayant pour objectif d'interroger des élèves de la 6^e à la terminale pour comprendre leur rapport à la musique à l'ère du numérique (Charles et Segré, *op. cit.*, 15).

perçue comme « un bon moyen de découvrir ou acquérir de la musique » (*Ibid.*).

Deuxièmement, il apparaît également que « l'impression d'être un pirate » est plus forte à mesure de la jeunesse des élèves interrogés. Autrement dit, au sortir de l'enfance et à l'avancement de l'adolescence semble s'affirmer une pratique illicite non perçue comme une « faute » – y compris, donc, dans le cercle familial – mais plutôt, selon Charles et Segré, comme la reformulation des systèmes de normes, « à l'instar des *outsiders* décrits par Becker » (*Ibid.*, 86), soit encore en tant qu'affirmation dynamique usant de la musique comme technique collective d'affirmation de soi (Hennion *et al.*, *op. cit.*, 43). Ici se constitue une « disposition particulière » dans la « consommation » musicale juvénile, un ajustement éthique qui semble se cristalliser à l'adolescence en une forme particulière (et temporaire) d'engagement dans la relation avec la plateforme YouTube, ici considérée comme un « format » de mise à disposition gratuite de musique (Maisonneuve, 2012, 8). Il n'est donc pas neutre que, d'un côté, l'industrie de la musique enregistrée (*i.e.* les *majors*, qui se sont historiquement concentrées en monopole) définit le piratage en tant que « problématique importante » (SNEP, *op. cit.*, 22), et en désigne à *bas bruit* les coupables : non pas les usagers eux-mêmes, mais « ces intermédiaires qui doivent faire davantage [pour lutter contre le piratage] » : Google, dispositif de recommandation, également constitué en monopole (*Ibid.*).

Le pirate serait donc un avatar structurant, fugace, une figure plutôt épisodique dans la carrière d'un amateur de musique – le piratage « adulte » ne concernant que 29% de l'ensemble de la « consommation » musicale (SNEP, *op. cit.*, 22) – qui loge ainsi sa créativité musicale « dans les mille interstices ouverts par la technologie » (Maisonneuve, 2012, 12).

L'amateur praticien

Enfin, reste le cas particulier dans notre enquête du jeune amateur lié à une pratique du rap et du hip-hop, non plus seulement en termes d'écoute mais en termes de création (vocale, instrumentale et filmique), dans ce domaine de l'art sonore où là encore le numérique a déplacé « un certain nombre de frontières » – entre médias et culture, consommateurs et artistes, professionnels et amateurs, producteurs et auditeurs, enseignement et autodidaxie, etc. (Auray, 2010, 1 ; Christophe, *op. cit.*, 38). Dans ce cas précis, il arrive fréquemment qu'apparaissent des expériences de « valorisation de soi » dans la socialisation musicale de ces jeunes, principalement liées à la « fabrication de soi » sur Internet (Cardon, 2019) (augmentation du nombre de « vues » de leurs clips musicaux, augmentation du nombre d'abonnés sur YouTube, Facebook et Instagram, commentaires élogieux en ligne, invitation à enregistrer sur une compilation), plus rarement dans leur vie « hors-ligne » (invitation à un concert collectif, demande d'*interview*, article de presse, etc.).

Or, il semble que ces « procédés d'intersubjectivation »¹³² structurant « le soi en ligne » (Denouël, 2011, 7) reconfigurent alors les

132. Pour Julie Denouël (2011), ces « procédés de subjectivation » en ligne sont « propres à soi (comme le discours et les pratiques interactionnelles et sociales structurant ce discours), et extérieurs à soi

formes de détermination jusqu'ici établies dans une « triangulation » des dispositifs, des formats et des dispositions musicaux du jeune amateur à l'endroit de la musique, et cela d'autant plus fortement que l'adolescence, à l'égard de la construction identitaire et stylistique, est comme on le sait un « âge sensible » (Hennion *et al.*, *op. cit.*, 45).

Autrement dit, plus l'amateur praticien acquiert une reconnaissance personnelle par la validation de son activité musicale sur Internet, plus il opère un déplacement l'éloignant du statut de « bon sauvage de la musique » (Hennion *et al.*, *op. cit.*, 49). Il reconfigure alors son monde musical dans une mise en conformité des ressources liées à son « œuvre » (droits d'auteur des textes et « instrumentaux », contextualisation des *samples* utilisés, citation explicite – *credits* – des partenaires de production et des *featurings*, etc.) vis-à-vis de l'industrie de la musique enregistrée et/ou des « dispositifs de recommandation » en ligne (Maisonneuve, 2019, 8). En cela, l'amateur praticien exerce alors des usages issus du monde musical professionnel, même si – en étant susceptible d'augmenter sa visibilité en ligne par l'intégration de sa musique dans des *playlists* inconnues – il n'en retire généralement aucun effet sur ses revenus personnels (Bacache *et al.*, 2009). Plus précisément, il se joue ici un gradient « d'efficacité labellisante » dans une corrélation entre la densité de ses réseaux d'interconnaissance (Pasquier, 2014), le degré de « recommandation personnelle » des dispositifs et des formats auxquels il soumet sa musique (Maisonneuve, *op. cit.*, 15-17), et bien entendu la multitude hétérogène des dispositions des amateurs et des pirates à laquelle il peut désormais lui-même se soumettre.

Ce phénomène de mise en conformité des usages musicaux dits « illicites » à mesure de leur professionnalisation est au cœur de l'histoire des MdM, notamment à partir du milieu des années 1980, lorsqu'apparaissent les premiers procès (à l'initiative des majors) obligeant les labels à faire appel à des juristes dans « l'apurement des *samples* » afin de « régulariser leur situation *via* des arrangements financiers » (Kosmicki, 2010, 4). La dimension « illicite », notion juridique renvoyant à la vision de la musique en un seul bien de consommation (Christophe, *op. cit.*, 114-115), apparaît ainsi comme une aventure récente des MdM celles-ci – je l'ai déjà signalé – s'étant constituée en circulations, transmissions et renouvellements par « imprégnation mutuelle des genres [musicaux] désignés par des adjectifs différents » (Martin, 2006a, 4), et parfois même – c'est le cas du hip-hop ou plus encore du mouvement radical des *free parties* européennes dès 1991 – en opposition frontale aux droits d'auteurs (Kosmicki, *Ibid.*).

Il est donc significatif qu'aujourd'hui de jeunes amateurs-pirates, lorsque leur pratique de création se socialise dans les dispositifs sociotechniques d'écoute musicale, tendent à se conformer aux prescriptions industrielles de la « discomorphose », et à la notion « individuelle et propriétaire » du droit d'auteur (*Ibid.*, 18), alors même que ces musiques (rap, hip-hop, électro-funk, électro's, techno) ont été des fruits précurseurs, techniquement, esthétiquement et politiquement, d'une réflexion plus large sur la propriété intellectuelle. J'y reviendrai dans la troisième et dernière partie de cette thèse.

(discours/commentaires d'autrui, configuration du dispositif, contexte historique et social, etc.) », et interviennent « de façon progressive dans la construction de l'identité numérique » (*Ibid.*).

3.4 MdM et ambiguïtés programmatiques en EM

Dans ce dernier sous-chapitre, j'examinerai les déterminants actuels de l'institution programmatique de l'EM à l'ère numérique – « puérocentrée », « auto-structurante » et « technostructurante » (Tripiier-Mondancin, 2010, 220) – dans un contexte où les recherches en éducation continue de révéler des pratiques pédagogiques plus ou moins « visibles », plus ou moins implicites¹³³, véhiculant des « significations au second degré » et instituant une « indifférence aux différences » (Bourdieu et Passeron, 2012 : 78, 113) susceptible – nous l'avons vu – d'accroître des processus d'appropriation différenciée et inégale, et partant d'inégalités socioscolaires. De ce point de vue, si prometteuses que peuvent apparaître l'introduction curriculaire des MdM et la pédagogisation¹³⁴ des technologies numériques avec lesquelles les élèves seraient familiers – à défaut d'en être des « experts » (Cordier, 2015, 95) –, elles ne définissent pas *a priori* les conditions d'une « praxis » commune, susceptibles de déjouer ces phénomènes de malentendus cognitifs d'origine sociale :

« Alors que les élèves en difficulté se situent fréquemment dans une posture de non-différenciation entre le moi de leur expérience quotidienne et celui de leur expérience scolaire, entre le registre de l'opinion fondée sur la première et celui de la construction des savoirs spécifique de la seconde [les élèves disposant d'une plus grande facilité scolaire] se situent au contraire dans une posture de construction d'un "je", sujet apprenant, distinct du moi de l'expérience quotidienne et pouvant par là même mobiliser les savoirs scolaires pour constituer ce moi et cette expérience comme objets de réflexion. » (Bautier et Rochex, 2007, 5)

133. Voir Bonnéry (2009, 2013a) ; Frandji et Vitale (2008). Il peut apparaître *a priori* incongru de faire figurer ensemble deux théories antagonistes des mécanismes de reproduction de la domination économique, sociale, culturelle et symbolique en milieu scolaire (Bourdieu vs Bernstein). Pourtant, Stéphane Bonnéry (2013b) explique que, si P. Bourdieu en a posé un cadrage théorique général très heuristique, B. Bernstein de son côté en a fourni une théorie empirique centrée sur la pédagogie et ses discours (au sens large où la structure du pouvoir est relayée par des classifications de discours pédagogiques), et a mis en évidence, dès le milieu des années 1970, la permanence d'un « filtrage invisible » des attendus scolaires et des contenus culturels légitimes qui, « pour être moins visibles, « présentés de manière plus souple et donc moins intimidante », n'en sont pas moins agissants vis-à-vis de processus « d'appropriation inégale » (Bonnéry, *op. cit.*, 11).

134. Voir Draelants (2009, 15). Voir aussi, dans une perspective critique, Denouël (2017, 5-8).

3.4.1 - Hiatus pédagogique

Dans *La Culture au pluriel* (1993 [1974]), Michel de Certeau prolonge les analyses du rapport Rouchette (1971) sur la « rénovation » du français à l'école¹³⁵, rapport ayant rencontré des résistances « d'une extrême vivacité » dès sa publication en 1969, tant la volonté d'y changer les contenus d'enseignement avait directement mis en cause l'organisation de l'école et de la culture. Or pour l'auteur, cette organisation se donne encore et toujours pour mission – en 1974 – de préserver « une Origine (*sic*) législative dont les grammaires exerceraient la magistrature », au détriment selon lui de la « multiplicité des pratiques actuelles » (De Certeau, *op. cit.*, 105-106).

Ainsi, pour de Certeau, le projet d'une déstructuration-restructuration de la relation à la langue française semble constitutif de l'intérêt du rapport, avec lequel il relève la prévalence scolaire de l'orthographe et du dictionnaire – « monument aux morts » de la langue – en tant que célébration d'un inconnu : le français qui n'a « jamais été parlé » (*Ibid.*, 107). Il rappelle également – avec N. Chomsky et ses « disciples » – que les systèmes scolaires demeurent en général plus soucieux d'apprendre à écrire que d'apprendre à parler, dans une inversion paradigmatique négligeant le parler, en tant que « réalité fondamentale dont l'écriture est une symbolisation secondaire » (Roberts, 1964, *in Ibid.*). Or pour lui, fonder un enseignement sur ce principe que l'écrit est seulement la transcription de l'oral – le « repère et la trace » – conduirait à explorer « la rationalité dans la pratique verbale », au lieu de l'exiler dans un « conformisme scripturaire, hors de l'exercice effectif de la langue » (*Ibid.*). Plus important peut-être, l'activité quotidienne deviendrait alors le « terrain même de la réflexion théorique » (*Ibid.*, 108).

Reste que, selon lui, ce rapport Rouchette demeure insuffisant en ce qu'il ne prescrit que la modification de « l'objet véhiculé », et non la manière dont s'y introduit « l'élément essentiel de la formation » : la conversation, l'échange entre le maître et l'élève, au sens de « l'expérience même » du français comme langage et communication (*Ibid.*, 109). Car si ce rapport résulte pourtant de six années d'expérimentation scolaire – qui en sont « le postulat et le support » – le rôle qu'y a joué la relation pédagogique dans les classes semble « passé sous silence ».

« De tant de collaboration avec les élèves, émerge seulement le discours décrivant un programme à enseigner. » (*Ibid.*)

135. Marcel Rouchette (1913-1977), Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN), coordonna la rédaction d'un « plan » intitulé *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*. Voir Rouchette (1971).

Cela relève selon de Certeau d'un « symptôme de la situation actuelle » – en 1974 – qu'il renvoie à un dialogue suspendu entre les contenus d'enseignement et la relation pédagogique. S'agit-il alors de savoir :

- si la relation pédagogique est elle-même productrice de langage, ou bien s'il elle n'est que le canal par lequel « on fait passer un savoir établi par des maîtres » ? ;

- si la pratique pédagogique, en tant que pratique de communication, est déterminante dans la création de la culture scolaire, ou bien si elle ne serait qu'une « tactique » visant « les consommateurs de produits fabriqués par des officines spécialisées » ? (*Ibid.*).

Savoir, ou relation sociale ? Ici s'éloignent – « symptôme » persistant – deux lignes de recherche (contenus spécialisés d'enseignement vs relation pédagogique), et ici aussi se fragmente selon lui la formation en une multitude d'objets d'étude « proportionnés à une dissémination des savoirs », tandis que la pratique de la relation – pourtant « fondamentale » – n'a qu'une existence « occulte, souterraine », réduite à l'exigence d'une initiation psychologique afin de « faire passer » le savoir (*Ibid.*, 110).

Au milieu des années 1970, dans ce texte inspiré, de Certeau *renverse la table* des déterminismes scolaires qui seront effectivement ceux des décennies suivantes.

« Dans la mesure même où le savoir scolaire perd son crédit, où il se trouve remplacé par des connaissances acquises ailleurs et plus rentables [...], il est perçu davantage comme l'artifice qui cache les conflits "plus réels" de la communication. L'expérience pédagogique reflue alors sur la psychologie de groupe. Plus le savoir se marginalise, plus les problèmes de la relation envahissent le terrain qu'il occupait. » (Ibid.)

3.4.2 - Attractivité curriculaire

Quelques années après la parution de *La Culture au pluriel*, il semblait néanmoins possible de croire que les disciplines artistiques scolaires – et en premier lieu l'Éducation musicale – allaient enfin pouvoir jouer de « l'affrontement » entre ces deux modèles culturels, celui du savoir et celui de la relation¹³⁶. De fait, à partir des années 1980, dans la continuité d'un large consensus politique constituant l'échec scolaire en tant que « problème social » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 20), les pratiques artistiques et culturelles sont « appelées à la rescousse » de la scolarité unique, afin de « motiver » des élèves supposément dotés d'un « handicap socioculturel » vis-à-vis de la forme scolaire (Bonnéry et Renard, 2013a, 3). L'élève

136. Cette dichotomie peut apparaître caricaturale, les recherches empiriques en EM donnant lieu à « une grande variété d'attitudes chez les élèves, en lien avec les disparités socioculturelles, et [...] avec des configurations individuelles spécifiques » (Eloy, 2015, 185). Cependant, la dimension anthropologique de « l'affrontement » culturel en milieu scolaire – dans le cadre précis de l'enseignement de la langue française – proposée par de Certeau nous semble heuristique pour notre sujet, dans une perspective théorique qui sera développée plus loin, dans la deuxième partie.

« global » – distinct de l'élève « normal » – apporte alors avec lui « un ensemble de désirs et d'usages » (dont sa musique) jusque-là maintenu à l'extérieur de l'institution scolaire (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008, 6). J'ai déjà signalé comment la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, impulsée par le ministre Lionel Jospin, entérina « définitivement » la conception puérocentrée de l'éducation par l'institution française. Selon le mot d'ordre « l'élève au centre », c'est désormais à l'école de s'adapter à l'élève, et non plus l'inverse, y compris à l'EM qui, dès les programmes de 1985 (Eloy, 2015, 29), était censée contribuer au développement de la personnalité de l'enfant ; désormais, l'EM est un « espace d'expression » qui doit stimuler l'élève grâce à des pratiques d'invention et de création (Éducation nationale, 1985). Ces années constituent ainsi un tournant « expressif-crétif » dans l'institution éducative en France, bien au-delà de l'EM (Eloy, 2015 : 29-30, 2013 : 2).

Il apparaît ici intéressant de relever l'hypothèse d'une concordance théorique, reprise par S. Bonnéry (2013a), entre la transformation des mœurs et l'évolution des pratiques culturelles (*Ibid.*, 10).

À partir de la conceptualisation de *l'informalisation* par Norbert Élias (1973), Cas Wouters (2010) introduit le concept de « troisième nature » pour décrire, à la fin du ^{xx}e siècle, un changement de mœurs non seulement *entre* les gens mais aussi *dans* l'esprit des gens vis-à-vis de leurs besoins de régulation des émotions (Wouters, *op. cit.*, 4). À une autorégulation émotionnelle par l'activation de « contre-émotions » et de « contre-pulsions » a succédé selon lui une régulation par la prise de conscience (*Ibid.*, 15), dans l'exercice de contraintes « en apparence » plus douces, relevant davantage de la persuasion, et en atténuant la désignation des frontières sociales (Bonnéry, *op. cit.*, 10). Là où les émotions demeuraient autrefois refoulées, elles peuvent désormais s'exprimer « dans un certain cadre » (*Ibid.*). Ainsi, la transposition de cette théorie au bénéfice d'une analyse des pratiques culturelles (Collovald et Neveu, 2013, *in Ibid.*), autorise pour Bonnéry le constat d'une réduction des relations asymétriques dans les institutions, et partant d'un abaissement du rejet de l'intime en tant qu'objet des discussions publiques (*Ibid.*).

Tout en observant une prudence de circonstance vis-à-vis de cette double corrélation hypothétique (corrélation entre transformation des mœurs et pratiques culturelles, d'une part, et corrélation entre cette concordance théorique et l'apparition de sa « traduction » institutionnelle, d'autre part), il nous est manifeste que l'Éducation nationale fait régulièrement apparaître la prédominance du « sensible » et des « émotions » dans les textes programmatiques d'EM, même si ces textes sont soumis à une double instabilité politique et culturelle¹³⁷ ; il s'agit pour l'élève de « sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin » la musique (Éducation nationale, 1985, *in* Eloy, 2013, 2). Autrement dit, il s'agit d'inclure dans les curricula l'expérience musicale ordinaire des élèves, soit encore de valoriser – *a priori* –

137. La première instabilité provient d'une vision socioculturelle particulière de la musique installée par chaque alternance politique. La deuxième, plus profonde mais reliée à la première, réside dans l'oscillation curriculaire d'EM entre trois pôles : celui de la transmission d'un « patrimoine », celui de la transmission de « compétences d'écoute », et enfin celui d'une ouverture supposée aux « goûts des élèves » (Eloy, 2015, 5). J'y reviendrai.

leur carrière d'amateur-pirate au sein même de leur « métier d'élève » (Bautier et Rochex, 2007, 3).

Sauf que, si les émotions musicales et enfantines sont invitées à l'école, si celles et ceux qui les ressentent peuvent dorénavant les y exprimer, c'est bien « dans un « certain cadre », et pour reprendre l'analyse de S. Bonnéry (*op. cit.*, 10), face à des contraintes « en apparence » plus douces, dans l'atténuation – tout aussi apparente – de la désignation des frontières socioculturelles. Et si désormais l'action scolaire, à l'endroit de la musique, intègre les répertoires des MdM, si depuis 1985 les enseignants d'EM sont incités à s'appuyer sur des « œuvres en prise avec l'actualité musicale » ainsi que sur les moyens de diffusion « qui les caractérisent » (Eloy, 2015, 31), et si, enfin, le solfège, l'histoire de la musique et la pratique de la flûte à bec en plastique ont formellement disparu des programmes, faisant disparaître au passage toute approche du code et de la « symbolisation secondaire » de la musique (de Certeau, 1993, 107), les tensions entre la culture scolaire et la culture des élèves n'en restent pas moins patentées.

Il pouvait pourtant être attendu de cette évolution programmatique – et de ses applications pédagogiques – qu'elle pût contribuer à neutraliser les tensions culturelles entre les élèves et l'école, et à lutter contre la marginalisation du savoir. Si en effet le savoir musical prescrit devient scolairement légitime et digne d'intérêt aux yeux des élèves (Eloy, 2015, 84) – à la fois du point de vue des dispositifs et des formats musicaux étudiés (Maisonneuve, 2012, 15-17) – n'avait-il pas la possibilité de rencontrer les dispositions musicales de ces mêmes élèves, de sorte qu'enfin ceux-ci reconfigurent leurs mondes musicaux y compris dans l'enceinte scolaire ?

Autrement dit, l'irruption de contenus et d'instruments musicaux¹³⁸ attractifs pour les enfants et adolescents, ne pouvait-elle contribuer à réunir des conditions « convenables » afin de constituer un dispositif d'écoute et de mise en production musicales approprié aux dispositions des élèves ? Cette question appelle plusieurs remarques.

3.4.3 - Détours pédagogiques, « évidence » politique

Afin d'étudier la question ci-dessus, j'emprunterai tout d'abord la notion de « détour » pédagogique à S. Bonnéry et F. Renard (2013a), dans la mesure où elle semble heuristique pour investiguer le caractère contradictoire de l'ouverture du curriculum de l'enseignement scolaire de la musique aux MdM, lorsque l'on examine les effets des formes d'éducation « compensatoire » s'inscrivant dans des logiques du « détour » : « détour dans les formes pédagogiques, détour dans les formes de scolarisation » (Bonnéry et Renard, *op. cit.*, 2). Cette notion de « détour » nous apporte ainsi

138. J'emprunte ici une acception organologique générale du terme « instrument ». J'aborderai plus loin cette question instrumentale relative à la notion « d'environnement audionumérique », notamment à l'aune des travaux d'anthropologie écologique (Ingold, 2012). Cette notion d'environnement audionumérique demeure *a priori* peu stabilisée en musicologie, dans un contexte de « profusion d'inventions dans le champ des traitements sonores et des interfaces musicales, [qui] révèle une nouvelle lutherie sans organologie », et dans la mesure où « si des lutheries nouvelles s'affirment indubitablement, nous sommes encore loin de conceptions organologiques, qui de toute façon ne viendront qu'*a posteriori* » (Lemouton *et al.*, 2009 : 3, 10).

la possibilité de mettre en valeur la centralité de la forme scolaire dans l'appropriation des MdM en EM, et même, selon F. Eloy (2013), l'extension de l'emprise de la forme scolaire, « suffisamment hégémonique [...] pour que la scolarisation des formes culturelles extérieures à l'école soit possible » (Eloy, *op. cit.*, 12).

Les stratégies de « détour » pédagogique, inspirées des principes de « l'éducation nouvelle »¹³⁹ – ou de « la vulgate des "méthodes actives" qui lui est liée » (*Ibid.*, 13) – conduisent à faire appel à la créativité de l'élève en tant qu'expérience (Floren, 2018, 203). Celui-ci y est encouragé – « voire forcé » – à « être soi », à exprimer dans la production artistique sa spontanéité, ses ressentis et sa personnalité profonde (Bonnéry et Renard, *op. cit.*, 13). Pour les deux chercheurs, ces appels à la « spontanéité créatrice » relèvent d'une vision de l'art du début du XX^e siècle, « où l'image de la pureté enfantine tient une grande place »¹⁴⁰. Or, ce qui s'y joue, de façon *a priori* paradoxale, c'est la prescription d'une autorégulation émotionnelle et comportementale, au sens de l'apparition de nouvelles formes du contrôle de soi (Le Bohec et Teillet, 2003, 8). Il s'agit de « débloquer » les timides ou les réfractaires aux savoirs scolaires, et à « canaliser » les plus agités (Bonnéry et Renard, *Ibid.*).

Ce paradigme d'une « pureté enfantine » inférant chez l'élève l'absence de toute expérience préalable, pose d'emblée deux problèmes, s'agissant d'éducation musicale.

D'une part, nous avons vu que la pratique ethnographique a largement déconstruit toute notion d'authenticité et de pureté en musique (Arom et Martin, 2015, 30), et de façon d'autant plus évidente à l'ère des MdM en particulier et de la « culture de masse » ou d'une « culture-monde » en général (Martin, 2006a, 4). Si en effet les MdM sont clivantes en ce qu'elles participeraient, soit à un « laminage par standardisation » de la culture, soit au contraire à son « enrichissement » (Auray, 2010, 1 ; Boudinet, 2010, 4 ; Hennion et Latour, 1996, 8), elles rencontrent toutefois un consensus relatif dans le champ de l'ethnomusicologie, en tant qu'objets d'expériences musicales de « mixtes impurs » (Nattiez, 2009., 58), favorisant des appropriations culturelles hétérogènes et multiples dont se nourrissent les figures de l'amateur, du pirate, du bricoleur et du braconnier (Hennion *et al.*, 2000, 49 ; Maisonneuve, 2012, 9 ; Martin, 2014 ; Plantard, 2014, 84-109).

D'autre part, les enfants et adolescents concernés par ces « détours » pédagogiques ont, comme tous les enfants et adolescents, une expérience culturelle donnée, préalable à l'orientation de leurs orientations esthétiques que l'Éducation musicale est censée leur fournir (Boudinet, 2010,

139. Il ne s'agit pas ici d'opérer une synthèse et encore moins une critique des pédagogies « innovantes » ou « expérimentales » que laisserait supposer l'emploi de l'expression générique « éducation nouvelle ». Sur ce sujet, je me conforme provisoirement à la proposition de F. Eloy (2013), pour qui « le champ recouvert par cette expression est très hétérogène » et renvoie, dans le cadre de cette thèse, davantage à « la vulgate des "méthodes actives" qui lui est liée » qu'à la grande variété d'auteurs et d'élaborations théoriques de ce courant (*Ibid.*, 13). Voir aussi : Bonnéry (2009) ; Rochex & Crinon (2011). Sur les liens plus particuliers entre la musique et « l'éducation nouvelle », voir encore Boudinet (2010) ; Fulin (1992). Et concernant différentes controverses à ce sujet, voir enfin : <http://philippe-watreLOT.blogspot.com/2012/01/reaction-de-jean-yves-rochex-la-revue.html>.

140. Dont la pièce de Maurice Maeterlinck, *La Mort de Tintagiles*, pourrait être emblématique. Voir le commentaire du metteur en scène Claude Régy dans Maeterlinck (1997).

4). D'ailleurs, plus généralement, pour Simon Collin, Nicolas Guichon et Jean-Gabin Ntébutsé (2015), il est maintenant établi que les élèves arrivent en classe munis de représentations et de pratiques vis-à-vis de l'école, de l'apprentissage, des disciplines scolaires, etc. (Collin *et al.*, *Ibid.*, 91). Pour ces chercheurs, le « rapport à » est forgé par chaque élève sur la base de ses expériences singulières (*e.g.*, essais, échecs, succès, intérêts personnels) et collectives (appartenances à des groupes sociaux et culturels variés) dans un « entrelacement complexe » (*Ibid.*, 4). Pour Gilles Boudinet (2010), les nouvelles modalités de rapport à la musique – dont j'ai précédemment abordé les termes – facilitent encore, « d'emblée et pour tous », des expériences qui sont déjà inscrites « dans la "grammaire" d'un processus musical » (*Ibid.*, 4).

Or, pour le musicologue, la « polarisation » sur l'expérience musicale de l'élève, croissante en EM, introduit une contradiction éducative car, tant que l'inscription « du particulier de l'expérience » dans le sens plus général du savoir musical n'est pas spécifiée, étudiée et explicitée – voire évaluée –, alors l'acte éducatif est voué à une « diversification extrême » des interventions pédagogiques (*Ibid.*, 5-6). Revient alors « l'affrontement » certain cognitivo-relationnel, de façon latente.

Plus généralement, au terme de leur enquête sur des stratégies pédagogiques de « détour » à l'endroit d'élèves en difficulté scolaire, S. Bonnéry et F. Renard (2013a) concluent à l'absence de corrélation entre le « recours à l'art » et la réussite scolaire – dans les dispositifs qu'ils ont enquêtés – de même qu'ils rappellent, avec Philippe Coulangeon (2011), combien la massification scolaire et son allongement temporel n'ont pas non plus conduit à une plus grande « consommation » de culture légitime (Bonnéry et Renard, *op. cit.*, 15). Au terme de leur enquête, les chercheurs ne peuvent en aucun cas démontrer « l'évidence » éducative d'une contribution à la réussite scolaire des « détours » par des pratiques artistiques – de même que « par les nouvelles technologies » –, ce qui selon eux est d'autant plus à interroger que cette « évidence » est « l'une des conceptions prégnantes sous-jacentes aux politiques scolaires et culturelles » (*Ibid.*).

« Je n'ai pas à vous convaincre du rôle que peuvent avoir l'art et la culture dans la construction de la personnalité, dans l'ouverture de l'imaginaire, dans la réconciliation avec le goût et le désir d'apprendre. »
(A. Filippetti, ministre de la Culture, le 21 novembre 2012, pour « l'installation du comité de pilotage de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle », *in Ibid.*)

Enfin, dans une vision quelque peu radicale, la musicologue et pédagogue Angélique Fulin (1974) relativisait déjà, au milieu des années 1970, « l'effort » d'une « démocratisation » de l'apprentissage musical, se résumant selon elle à élargir socialement la forme d'apprentissage technique « qui avait été celle en usage chez les *happy few* » (Fulin, *op. cit.*, 1). Mais cet « effort », selon elle, a surtout été dirigé vers les « enseignements spéciaux » de la musique – *i.e.* dans les conservatoires – dont elle évalue « l'échec patent » de l'apprentissage musical, à l'endroit du plus grand nombre et sur le long terme d'une vie entière (*Ibid.*). Concernant la pédagogie musicale scolaire, elle y dénonce la diffusion d'un certain nombre de « méthodes actives » selon une « tapageuse publicité de commercialisation

de procédés souvent très anciens » (*Ibid.*, 2), évoquant à ce titre les « surprises que réserverait au lecteur de 1973 le livre de Jacques-Dalcroze *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* », écrit en 1920¹⁴¹ (*Ibid.*). Fulin caractérise alors l'éducation musicale scolaire en tant qu'enseignement « au rabais », « à raison d'une heure ou deux par semaine », et ne pouvant conduire selon elle « qu'à une inquiétante médiocrité » (*Ibid.*). Pour elle, l'éducation musicale institutionnelle ne peut se vivre qu'en conduisant simultanément deux voies d'éducation musicale : d'une part *l'agir* de l'artiste, en vue d'un « épanouissement maximum des personnalités », et d'autre part *l'agir* du processus réel de toute connaissance, dans un mouvement itératif du « passage de la pratique à la théorie, et retour à la pratique » (*Ibid.*).

3.4.4 - Injonctions paradoxales

Reste que, à l'instar de la fluctuation des objectifs institutionnels de la discipline entre un pôle patrimonial et un pôle instrumental, entre les œuvres canoniques du passé et l'injonction d'un « savoir-écouter » censé « redresser » le goût des élèves jusque dans leurs pratiques personnelles des MdM, les professeurs de musique sont eux-mêmes confrontés à différentes injonctions paradoxales (Eloy, 2015, 184).

L'une d'entre elles figure en tout début du dernier programme d'EM (année scolaire 2018/2019) dont est issu l'extrait ci-dessous :

« *L'éducation musicale conduit les élèves vers une approche **autonome** et **critique** du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnées de repères culturels. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, elle apporte aux élèves les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute et d'expression.* » (Éducation nationale, 2018, 55)

Comme le rappelle J. Denouël (2017), l'autonomie s'ordonne dans l'Éducation nationale « autour de la figure idéale-typique de l'autodidacte » (Denouël, *op. cit.*, 6), mais dans une dimension injonctive et paradoxale, puisque « l'autonomisation à l'école n'est pas une possibilité offerte à l'élève mais bien un idéal éducatif vers lequel il doit tendre et une obligation scolaire qu'il doit honorer » (*Ibid.*, 4). Autrement dit, il est sommé de « vouloir librement ce qui lui est imposé » (Durler, 2014, *in Ibid.*). Par ailleurs, pour Pierre Périer (2014b), les conditions d'accès à l'autonomie scolaire « se jouent conjointement à l'école et dans la famille » (*Ibid.*, 10), celles-ci étant

141. Émile Jaques-Dalcroze était un compositeur et pédagogue suisse (1865-1950). Au tout début des années 1900, alors qu'il enseigne l'harmonie au conservatoire de Genève, il déplore « l'inanité des études d'harmonie sans l'acquisition physique préalable de "l'audition intérieure" », et souligne « les dangers des études spécialisées, en particulier du piano, non accompagnées d'études générales », valorisant également « le rôle des facultés tactilo-motrices dans l'éducation musicale ». Au fil d'une volumineuse série d'articles (compilés dans son ouvrage *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* [1920]), Jaques-Dalcroze prodigua à son enseignement une forme d'empirisme raisonné qui souhaitait régler « les rapports entre nos forces nerveuses et nos forces intellectuelles » (Jaques-Dalcroze, 1920, *in* Guéguen, 2014, 87).

inégalement informées et préparées à cet état de fait. J'ai déjà signalé, à ce sujet, la manière dont les parents se différenciaient socialement, selon leur niveau de compétences à utiliser l'offre scolaire (Dubet, 2004, 48-49), ainsi que, partant, l'aspect « cumulatif » des processus d'agrégation et de ségrégation scolaires (Hébrard, 2002, 11-15 ; Merle, 2012a :17, 2012b, 2015 ; Payet *et al.* ; Van Zanten, 2012 : 6-7, 2015 : 6).

Il en résulte que, selon les dispositions des élèves, l'autonomie scolaire est un piège éducatif potentiel, selon P. Périer (*op. cit.*), en ce qu'elle est susceptible de se refermer « à la fois sur les élèves et sur les professeurs » ; les uns s'ils ne parviennent pas à la construire et à l'exercer « à des fins d'apprentissage et de performance scolaire » ; les autres s'ils ne parviennent pas à associer les uns (leurs élèves) « à la contractualisation et aux règles implicites » de l'autonomie (*Ibid.*, 10). Dans un cas comme dans l'autre, le risque d'une « dépossession de soi » apparaît manifeste : pour les élèves, s'ils subissent une stigmatisation par « manque d'autonomie » – « mal classés, mal jugés » (*Ibid.*) – et pour les professeurs, hypothétiquement, si leur autorité et leur légitimité sont ainsi diminuées. Ainsi, injonctive et paradoxale (Denouël, *op. cit.*, 6) l'autonomie scolaire peut être également constitutive, potentiellement, d'inégalités en classe « et dans les apprentissages » (Périer, *Ibid.*).

Dans cette perspective, il nous semble que la dimension « critique » d'une « approche autonome du monde sonore et musical contemporain » (Éducation nationale, *op. cit.*) peut être envisagée en proximité de la notion d'autonomie scolaire, en ce qu'elle constitue elle aussi une autre injonction paradoxale pour les enseignants de musique en collège, les programmes en la matière leur autorisant une « grande marge de manœuvre » (Eloy, 2015, 184).

De manière explicite ou « en filigrane », ceux-ci mobilisent en effet, pour F. Eloy (*Ibid.*), deux principales tactiques didactiques et pédagogiques, deux « arts de faire » (de Certeau, 1990) pour recourir à l'expérience musicale personnelle des élèves (Eloy, *op. cit.*, 184) et à leur « plaisir de faire de la musique comme d'en écouter » (Éducation nationale, *op. cit.*).

D'une part, ces enseignants procèdent selon elle à une « esthétisation du populaire », puisant dans les MdM – y compris selon le choix des élèves – pour les étudier en cours, mais uniquement selon des critères de perception, d'analyse et d'évaluation de la forme scripturale scolaire (Lahire, 2000). Pour F. Eloy, cette tactique éducative procède d'une logique analogue à celle des actions institutionnelles dans le domaine de la danse hip-hop, basée – selon Garcia et Faure (2005) cités par (Eloy, *Ibid.*) – sur un « principe de reconnaissance des cultures juvéniles, mais qui en retiennent uniquement les formes entrant le plus en adéquation avec la culture savante ». Une logique *a priori* « populiste » (Grignon et Passeron, 2015), qui pour la sociologue peut s'apparenter à un « droit de cuissage symbolique », défini par Jean-Claude Passeron (*Ibid.*, 61). Pour Philippe Coulangeon, (2010), ce type de « transgression de la frontière du savant et du populaire » s'exerce principalement « en sens unique », et ne réduit pas la force des rapports de domination symbolique qui s'exercent dans l'espace des goûts musicaux :

« L'éclectisme éclairé se voit peu à peu érigé en norme du bon goût, tandis que l'enfermement dans des répertoires singuliers devient la manifestation la plus radicale du goût "vulgaire". » (Coulangeon, *op. cit.*, 19)

D'autre part, F. Eloy (2015) identifie un autre type de tactiques pédagogiques ayant recours à l'expérience musicale quotidienne des élèves – dans un ressort « éthico-pratique » – qu'elle identifie en tant que procédé de « popularisation du savant », et dont le caractère heuristique tient selon elle à « l'ambivalence du terme "populaire" » (*Ibid.*, 107), et qui consiste à appréhender les répertoires « savants » au travers des grilles de perception et d'appréhension de la musique associée au « populaire », dans le but de le « rendre populaire » auprès des élèves (*Ibid.*). Il ne semble pas inopportun de faire correspondre ce deuxième type de tactiques à la deuxième partie de l'extrait programmatique précédemment exposé :

« [L'Éducation musicale] veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une **histoire et une géographie jalonnées de repères culturels**. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, elle apporte aux élèves **les savoirs culturels et techniques** nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute et d'expression. » (Éducation nationale, 2018, 55)

Il semble ainsi qu'en 2018, les textes réorientent sensiblement l'Éducation musicale vers une patrimonialisation des répertoires (le terme « histoire » réapparaît, et les « savoirs culturels et techniques » deviennent « nécessaires » à la pratique d'écoute et « d'expression »), illustrant là encore la fluctuation des objectifs institutionnels à mesure des alternances politiques. Pour y faire face, F. Eloy décrit donc un autre procédé pédagogique à dimension « éthico-pratique » en EM, afin de permettre aux élèves de s'approprier des contenus musicaux du répertoire « classique », et ce dans des modalités de réception « très éloignées de la disposition esthétique associée à ces répertoires culturels », *i.e.* dans l'élaboration de « pactes hétérodoxes » de réception de ces œuvres, dont le point d'ancrage s'effectue non pas dans la forme musicale, mais « dans le monde vécu, l'expérience passée, présente ou projetée » de l'élève (Eloy, *op. cit.*, 108). Autrement dit, l'objectif de cette « popularisation du savant » – « ce qui fait sens » – n'est pas tant de focaliser la pratique d'écoute vers la musique elle-même – « en elle-même et pour elle-même » – mais vers le contenu de la musique « ou ce qu'il y a autour, en tant qu'il renvoie à ces expériences vécues » (*Ibid.*).

Il s'agit alors de « mettre en récit » la musique, mais aussi de l'instrumentaliser pour « donner du sens au savoir » qu'elle sera susceptible de révéler (Rochex et Crinon, 2001), quitte à minorer ou méconnaître le « changement de posture » que requiert l'étude d'une pièce musicale ancienne ou contemporaine, une posture qui implique selon Jean-Yves Rochex (2012) un travail de « redescription et de ressaisie des logiques d'action » – processus « poïétiques » de production et d'invention (Nattiez, 2009, 13) – sans lesquelles les élèves ne peuvent « construire des savoirs et des dispositions durables » (Rochex, *op. cit.*, 4). Dans cet ordre de « mise en récit » et de mise en « sens » de la musique, Florence Eloy encore souligne

que certaines pièces sont plus sollicitées que d'autres, en ce qu'elles peuvent plus facilement faire l'objet d'une transposition des repères « ordinaires » – pour les élèves – en matière d'écoute musicale. Il s'agit selon elle de « ficelles » éducatives pour « faire passer la pilule » de la musique dite classique.

À l'inverse, tout un ensemble de répertoires est jugé « résolument inapproprié » pour l'étude, dont les œuvres de musique contemporaine, « qui résisteraient davantage à l'établissement de "pactes de réception" hétérodoxes » (Eloy, *Ibid.*, 109-110). Dans ces conditions, sont retenues les pièces musicales pouvant être inscrites – conformément à la classification de P. Bourdieu – au présupposé répertoire de la « musique expressive et claire » (Bourdieu, 1979, *in Ibid.*), plus enclines à révéler une « histoire » qu'elles sont supposées « raconter » selon un registre « narratif/imagé », considérées du point de vue de leur « expressivité », ou encore parce qu'elles sont déjà exploitées par des formes culturelles « de masse », par exemple le cinéma (*Ibid.*, 111-123). En outre, ces pièces « expressives et claires » peuvent également faire l'objet d'une humanisation de leurs auteurs – dans une focalisation sur l'artiste, sa jeunesse, les avatars de son existence, etc. – ou encore être valorisées auprès des élèves en fonction d'un gradient de notoriété, constitutif du « génie [...] des grands compositeurs », dans un rapport « magique » de la médiation de la musique classique, et selon une « théologie du miracle de l'art » (Passeron, 2006, *in Ibid.*, 214).

Outre que ces procédés pédagogiques renvoient à un statut de la musique à rebours des travaux de musicologie et d'ethnomusicologie ayant clairement identifié l'essence « impure » de la musique (Nattiez, 2009, 58) en tant que « mixte » et « réalité composite », continuum complexe dont aucune formule simple ne saurait rendre raison » (Molino, 2009, 150), F. Eloy en relève les limites et les ambiguïtés éducatives, en ce qu'ils s'inscrivent « pleinement » dans la logique scripturale-scolaire (Eloy, 2015, 128).

Tout d'abord parce qu'ils n'aident pas forcément à identifier les dispositions musicales que les élèves se constituent à partir des multiples dispositifs et formats des MdM, ce qui peut conduire à constituer artificiellement une « classe adolescente », du point de vue musical, laquelle demeure pour F. Eloy (2008) « sinon une vaine prophétie, [...] une abstraction sociologiquement indéfinie » (Eloy, *op. cit.*, 11).

Ensuite parce que ces procédés peuvent contribuer à un « enfermement culturel des élèves de milieux populaires » (Eloy, 2015, 129).

Et enfin parce qu'en affaiblissant l'exigence des langages spécifiques, par exemple ceux de la description et de l'analyse musicales, ces procédés peuvent encore – de manière plus ou moins directe – aggraver les difficultés scolaires d'élèves « imbriqués » dans une situation de non-différenciation entre leur expérience quotidienne et leur expérience scolaire (Bautier et Rochex, 2007, 5), rendant plus difficile encore les processus de « secondarisation », soit la possibilité pour un élève se « s'autoriser à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre » (Bautier et Goigoux, 2004, 5).

Ainsi, pour reprendre l'exemple de J.-Y. Rochex (2012) à propos de la manipulation de pièces de puzzle pour engager les élèves à « faire » de la géométrie, si on leur parle de « bords », et non de côtés, des « pointes » et non des angles, des « coins » et non des angles droits, on ne catégorisera « que des objets ou des caractéristiques matériels » et non des figures et des propriétés géométriques, ce que ne feront en revanche que des élèves « qui y sont prédisposés et entraînés hors de l'école » (Rochex, *op. cit.*, 4).

3.5 De l'acteur à l'énonciateur numérique

Objet scientifique « mineur » et discipline dominée, dont les ambiguïtés programmatiques et curriculaires apparaissent patentes - notamment face aux effets conjugués des impacts immédiats de la massification scolaire et de la redéfinition des normes de légitimité culturelle (Eloy, 2015, 188) - L'EM n'en reste pas moins un terrain d'étude privilégié pour appréhender les façons dont l'institution se positionne dans un contexte de décloisonnement global des savoirs transmis par l'école vis-à-vis de l'expérience et de la culture musicales quotidiennes des élèves (*Ibid.*, 2), celles-ci étant par ailleurs largement dominées par les MdM. Or il apparaît encore que l'institutionnalisation des modes d'appropriation des MdM en contexte scolaire - processus actif pour y résilier les tensions socioscolaires multiples et « rejeter la tentation de l'individualisme et de l'indifférence » (Gadet, 2018, 15) - ne semble pas avoir intégré la nécessité d'inscrire le « particulier de l'expérience » des élèves dans le sens plus général du savoir musical (Boudinet, 2010, 5-6).

À ce sujet, si nous avons également examiné comment différents modes d'engagement pédagogique en EM tendent à se conformer aux injonctions programmatiques d'une « esthétisation » des MdM selon la forme scolaire (Eloy, *op. cit.*, 184-185), la musicologue Claire Fijalkow (2005) propose d'en examiner la complexité éducative en mobilisant le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1998) appliqué aux savoirs musicaux, soit la « didactisation » (production d'un savoir enseigné) du savoir musical « savant » (Fijalkow, 2005, 202). Selon elle, il n'existe plus d'institution « disant le vrai » en musique, ce qui transforme alors les savoirs musicaux en une multiplicité de transpositions « particulières », y compris les savoirs « experts », de type procédural, comme le solfège (*Ibid.*).

Par ailleurs, comme le rappelle O. Tripier-Mondancin (2010), l'EM s'est constituée en regard de pratiques sociales musicales « de référence » (Martinand, 2001, *in* Tripier-Mondancin, *op. cit.*, 29), soient des pratiques musicales et parfois leurs modes d'enseignement, conduits par une institution non scolaire, mais « qui servent de point d'appui [...] à la pédagogie scolaire » (*Ibid.*). Ainsi de la chorale, référence privilégiée en EM (Fijalkow, *op. cit.*, 203), issue d'une « synergie musicale » entre l'émergence de la musique

scolaire et la tradition orphéonique (Alten, 2003, 2), et qui demeure encore aujourd'hui largement matricielle en pédagogie musicale¹⁴².

Or, au-delà d'un affrontement entre culture scolaire et culture juvénile – dont F. Eloy souligne d'ailleurs la très grande variété d'attitudes des élèves à l'endroit de l'EM – il s'agit plus largement d'un nouveau conflit de médiations, à l'ère numérique, entre l'institution scolaire et les instances algorithmiques réticulaires de Google, YouTube, Facebook, Twitter, mais aussi de Wikipedia (Merzeau, 2017). Ces instances environnent désormais chaque élève, chaque ensemble d'élèves, chaque famille, selon une autorité nourrie par « la culture académique de reconnaissance par les pairs » (Cardon, 2013, 2), et un principe global « d'auto-médiation », qui tendent aujourd'hui à constituer des logiques concurrentes de l'intelligence collective (Merzeau, *op. cit.*, 8) et de l'institution scolaire.

Pour Merzeau (2010), il est aujourd'hui préférable de considérer l'utilisateur du numérique moins comme un « acteur » que comme un « échangeur » – D. Cardon en fait aussi un « énonciateur » (Cardon, 2013, 12)¹⁴³ – dont la présence appelle « moins une dramaturgie qu'une écologie » (Merzeau, *op. cit.*, 19). Dans cette perspective, l'EM pourrait devenir cette instance dialectique et unificatrice « où se fonde la culture », et où s'autoriserait l'élève échangeur-énonciateur, « sujet signifiant, culturel et critique » mettant ainsi fin à son « sacrifice marchandisé » (Boudinet, *op. cit.*, 34).

142. Voir le « plan choral 2019 » du ministre J.-M. Blanquer (https://www.education.gouv.fr/cid127085/le-plan-chorale-une-priorite-donnee-a-la-musique.html#Le_plan_chorale_a_l_ecole_au_college_et_au_lycee). Ce plan, dont l'application et le financement sont votés au cas par cas lors des CA de chaque établissement, semble néanmoins s'opposer à des critiques syndicales selon lesquelles, parce qu'en concurrence avec d'autres dispositifs éducatifs au sein des établissements (heures de soutien, programmes personnalisés de réussite éducative, itinéraires de découvertes, etc.), fait face à une baisse de la dotation horaire globale (DHG). Voir : https://www.snes.edu/IMG/pdf_questions_reponses_chorales.pdf.

143. Pour lui, « le modèle d'acteur que promeut aujourd'hui l'Internet des réseaux sociaux est un énonciateur qui est à la fois le personnage et le récitant de sa propre vie » (Cardon, 2013, 12).

CONCLUSION

*« Nous avons appris, par Nietzsche, que Dieu est mort,
puis, par Dada, que l'art est mort.
Nous le savons très convenablement ;
point n'est encore besoin de
remonter au déluge
et savoir – à tout prix – nous repasser scolairement
des démonstrations qui furent brillantes.
Il nous faudrait le cure-dent de Jarry
pour nettoyer
cette écurie-
miniature. »*
(Pierre Boulez)

Peu concerné, *a priori*, par l'enseignement scolaire de la musique (Boulez, 1990, 34), Pierre Boulez déplorait toutefois en 1990 que l'on continuât de maintenir des distinctions de légitimité culturelle dans l'enseignement musical ; il voyait là un « noyau des défauts qui ne font que s'aggraver dans le vécu quotidien » (*Ibid.*). Pour lui, en 1990, ces « clivages » renvoyaient à un problème contemporain d'éducation « au sens le plus large du terme », en ce que pour l'amateur de musique d'autrefois, celui du XIX^e siècle, il apparaissait « normal » de « suivre les événements artistiques contemporains ».

« Il y avait bataille, mais la nouveauté en était l'enjeu. » (Ibid., 35)

L'écoute musicale, selon Boulez, serait ainsi devenue « passive », fruit selon lui d'une « paresse ambiante », faute de « s'attacher à faire comprendre, à faire apprécier le phénomène musical, à provoquer l'esprit critique et le choix ». Face à cela, il s'agirait alors d'organiser cet apprentissage dès le plus jeune âge – « c'est à huit ans que l'on devrait commencer à enseigner l'histoire de l'art » – dans un « lieu protégé » et dans une conception globale de la pédagogie, au lieu d'une « collection d'enseignements individuels » (*Ibid.*, 35-37). Quelques années plus tôt, dans un entretien avec Michel Foucault publié en 1983, il précisait sa pensée à ce sujet, fustigeant « l'œcuménisme éclectique » des sociétés libérales avancées, qui selon lui « escamote » le problème de réception de la musique

contemporaine (dont nous avons vu qu'elle occupe assez peu le champ scolaire¹⁴⁴).

The image shows a page of handwritten musical notation for 'Le Marteau sans maître' by Pierre Boulez. The score is written on three staves: Piano (top), Violin (middle), and Cello (bottom). The notation is dense and complex, featuring many dynamic markings such as 'poco', 'acceler.', 'rit.', 'ritardando', 'molto', 'A Tempo subito', and 'ritardando molto'. There are also tempo markings like 'Ritardando (♩ = 200)' and 'Allegretto (♩ = 160)'. The page is numbered '6' in the top left and '7' in the top right. At the bottom of the page, there is a small note: '(*) ces deux staves se font entendre sur le rythme de l'accompagnement.' and the title 'P. Boulez, « Le Marteau sans maître »'.

144. Voir : I 3.4.4 - « Injonctions paradoxales », p. 106.

« Toutes les musiques sont bonnes, toutes les musiques elles sont gentilles. Ah ! Le pluralisme, il n’y a rien de tel comme remède à l’incompréhension. Aimez donc, chacun dans votre coin, et vous vous aimerez les uns les autres. [...] Tout est bien, rien n’est mal. Ce discours, si libérateur qu’il se veuille, renforce, au contraire, les ghettos, reconforte la bonne conscience de se trouver dans un ghetto, surtout si de temps en temps on va explorer en voyeur le ghetto des autres. » (Boulez, in Foucault, 2017, 1309)

Provocateurs, d’allure réactionnaire – selon les habitudes de son auteur¹⁴⁵ –, les propos de P. Boulez méritent toutefois d’être contextualisés du point de vue d’un formalisme musical situé dans son époque ; une époque « d’insularité » culturelle (*Ibid.*, 1313) qui selon lui enfermait la musique dans un paradoxe, les schémas de la musique dite « sérieuse » s’étant désormais réfugiés dans « les objets de la consommation musicale » (*Ibid.*, 1312). Or, pour le compositeur et chef d’orchestre, « le conservatisme ne se trouve pas forcément où on l’attend » car, si la « protestation jouée ou chantée » (que Boulez semble uniquement associer à certaines « formes populaires » de la musique¹⁴⁶) se transmet aujourd’hui au moyen « d’un vocabulaire éminemment récupérable », alors « le succès commercial évacue la protestation » (*Ibid.*). Déterminant éducatif, puisque le jugement et le goût sont alors « prisonniers » de catégories et de schémas préétablis auxquels « on se réfère coûte que coûte. »

« Non pas, comme on voudrait le faire croire, que la distinction se trouve entre une aristocratie des sentiments, une noblesse de l’expression et un artisanat hasardeux à base d’expérimentation : la pensée contre l’outil. Il s’agit plutôt d’une écoute [à] moduler, à adapter à différentes façons d’inventer la musique. » (*Ibid.*, 1313)

Ce qui est ici intéressant – au-delà du « surplomb » formaliste de ses simplifications socioculturelles, ainsi que de sa méconnaissance apparente des travaux des SHS sur la musique qui ont « insufflé un développement de ce champ disciplinaire dans les années 1980 » (Ravet, 2010, 4) – c’est la façon dont P. Boulez articule les termes du débat, à rebours des discours éducatifs institutionnels puérocentrés de l’époque (Tripier-Mondancin, 2010 : 220, 224), vers une problématisation strictement musicale. Pour lui, l’apprentissage de la musique doit s’effectuer dans la « rencontre » – si ce n’est des œuvres – du moins de « l’invention » sonore, selon une adaptation concrète de l’apprenant « aux critères et aux conventions » auxquels se soumet cette invention, et selon « le moment de l’histoire où elle se place » (Boulez, in Foucault, 2017, 1314).

145. Voir par exemple (Boulez, 1999, 11).

146. De ce point de vue, et pour l’ethnomusicologue Denis-Constant Martin, le discours de P. Boulez révélerait l’une des erreurs « communément répandues » dans les études de « culture populaire », celle qui en assimile les manifestations à des expressions systématiques de « contestation, d’opposition, de résistance ou de révolte » (Martin, 2006a, 4).

Pour Boulez, l'écoute active – « cultivée » – est un *agir* musical fondamental, qui doit en retour permettre de « moduler » et « adapter » son goût à différentes façons d'inventer la musique (*Ibid.*, 1313).

Dans ses *Relevés d'apprenti* (1966), il est encore plus explicite : que ce soit sous le rapport de la perception ou sous l'angle de la création, la mémoire est l'outil central de l'écoute musicale, en ce qu'elle permet de « comparer » diverses phases du « phénomène » sonore, lequel ne peut se laisser réduire à un tout. Il s'agit pour lui d'une pratique de l'abstraction musicale, par différentes phases de partitionnement (rythmique, mélodique, timbral, harmonique) et qui, en fin de compte, constitue la « façon concrète [dont] l'auditeur perçoit la musique » (Boulez, 1966, 348). Il faut, écrit-il, pratiquer l'analyse musicale « de telle façon que l'œuvre apparaisse non pas comme un bilan distributif, mais en tant que structures définies » (*Ibid.*, 349).

Au-delà des controverses et des polémiques plus ou moins justifiées qui régulièrement opposèrent Pierre Boulez aux institutions musicales françaises¹⁴⁷, et malgré le faible crédit que le fondateur de l'Ircam semble avoir accordé aux technologies audionumériques pour l'apprentissage scolaire de la musique¹⁴⁸ (Boulez, 1990, 36), il est sans aucun doute préjudiciable pour l'EM française que cette approche éducative intransigeante – redéfinissant les termes radicaux de l'invention musicale comme fondement de l'apprentissage, à rebours des « pédagogies de projet » auto-structurantes (Bonnéry et Renard, 2013a, 137) – se soit diluée dans un continuum d'alternatives « stériles » entre « naturalisation et dévoilement/dénonciation » de « croyances » pédagogiques (Guirard, 2015, 1). Un continuum éducatif constitutif d'un « voilement central, selon le musicologue Laurent Guirard (*Ibid.*), possiblement inhérent à notre modernité ».

« Le voile flou des vaines sectorisations du savoir démultipliées à l'infini. » (Boudinet, 1996, 172)

De la constitution de ce « voilement central », hypothétiquement fondateur des apories de l'EM contemporaine, opacifiant les objectifs cognitifs de l'apprentissage musical (Eloy, 2015, 185) aussi bien que la puissance symbolique capacitante de la musique (Molino, 2009, 120), et partant constitutif d'inégalités socioculturelles (Bonnéry et Renard, *op. cit.*, 3), j'ai tenté d'en représenter une archéologie lacunaire dans cette première partie. Une archéologie qui a tenté, d'abord de loin en loin puis progressivement, de s'affranchir « de tout un jeu de notions qui diversifient, chacune à leur manière, le thème de la continuité », rompant ainsi avec la notion « magique » de progrès, par simple méfiance – Foucault parle « d'inquiétude » – vis-à-vis des « découpages ou groupements dont nous avons acquis la familiarité » (Foucault, 1969, 31-32). Une archéologie dont la logique serait en proximité de celle de *l'épistémè*, telle que définie par

147. Voir notamment Boulez (1990) ; Derrien (1970), mais aussi – plus inattendu – l'entretien que P. Boulez a accordé au journal *L'Humanité* en 2010 : <https://www.humanite.fr/deces-du-chef-d-orchestre-compositeur-pierre-boulez-594737>.

148. Et de manière plus générale de ne pas considérer l'électronique « comme un médium de choix pour explorer de manière plus large l'expérience musicale » (Bossis, 2015, 6).

M. Foucault (2017 [1977]), dans une acception de l'histoire selon des « dispositifs discursifs, [...] stratégiques », qui ordonnent tous les énoncés possibles, et trient ceux qui vont pouvoir être « acceptables à l'intérieur d'un champ de scientificité » (Foucault, 2017, 301). Autrement dit, le « dispositif » dans lequel l'EM contemporaine s'inscrit aujourd'hui doit pouvoir être désormais qualifié, me semble-t-il, non plus en référence à ceux qui l'ont précédé – et que nous avons examinés dans cette première partie – mais selon les ruptures qui le distinguent et les prémisses d'une stabilisation des états qui constituent sa « modernité »¹⁴⁹ (Boudinet, 2017, 3).

Notamment, si jusqu'ici l'institution scolaire – et l'EM avec elle – s'est progressivement constituée comme activité sociale particulière et différenciée des autres espaces sociaux en forgeant ses propres normes et valeurs (Lahire, 1998), il est aujourd'hui d'autres instances sociotechniques d'ouverture au savoir – cf. la conclusion du dernier chapitre de cette partie – qui appellent à une « rupture épistémologique émancipatrice et périllante » (Guirard, 2015, 10) face au « voilement » scolaire des apories de l'EM que nous avons étudiées. Pour E. Prairat (2019), nous serions ainsi « en retard d'une hétérotopie », concernant l'école, au-delà du religieux, au-delà du militaire, au-delà du politique (Prairat, *op. cit.*, 33) ; car l'école d'aujourd'hui est selon lui un marché concurrentiel, accessible à des formations adossées à de la publicité, où s'installent des techniques de management néo-libérales pour administrer les établissements, dans l'éloge de la performance de l'évaluation, dont le maître mot de la rhétorique éducative demeure la compétence (*Ibid.*, 34). Une hétérotopie économique qui tend selon lui à dégrader l'institution, en ce qu'elle ne la considère plus qu'en tant que « simple service », « agence de formation qui aurait à contenter des usagers en quête de certification et de reconnaissance brevetée » (*Ibid.*).

Dans ce contexte – dont les termes théoriques seront discutés dans la partie suivante – on peut certes craindre d'un gradient d'éclectisme de la légitimité culturelle une aggravation de la stigmatisation des « univores » musicaux (Coulangeon, 2003), hypothétiquement corrélée à une « réputation algorithmique » valorisant les informations les plus conformes et consensuelles et écrasant ainsi la diversité du Web (Cardon, 2013, 8). Ainsi, pour Dominique Cardon (2016), il incombe à l'école de l'ère numérique de se débarrasser d'un déterminisme technologique « naïf » (*Ibid.*, 2) afin non seulement d'en éduquer les usagers – vis-à-vis desquels les seuls investissements dans les infrastructures et les équipements ont « rapidement montré leurs limites (*Ibid.*, 1) – mais surtout de les amener à « fabriquer du numérique », *i.e.* « leur » numérique, sans quoi la « boîte noire » constitutive de cette mutation sociotechnique va se refermer sur eux, désormais incapables de décoder sa fabrication (*Ibid.*, 7).

Il apparaît ainsi possible de décrire une autre hétérotopie scolaire à la lecture d'une nouvelle épistémè de rupture avec une « modernité pré-numérique ». En voie de stabilisation, elle se distinguerait d'une « hétérotopie de crise » de type économique (Foucault, 2017, 1576), puisque sous ce régime, B. Stiegler théorise une désintégration de l'école en tant que conséquence de « désindividuation psychique et collective à quoi conduit le

149. Quoique esquissé précédemment, je ne rentrerai pas dans le détail du débat théorique distinguant les notions de modernité, postmodernité et hypermodernité.

consumérisme » (Stiegler, 2012, 348). Cette nouvelle hétérotopie pourrait se constituer en type *hypomnématique*¹⁵⁰, au sens d'une redéfinition institutionnelle du rôle éducatif des objets numériques engendrés par l'artificialisation et l'externalisation de la mémoire humaine (Cardon, 2016, 3). Les élèves n'y seraient plus seulement des acteurs socioéconomiques, mais des *auteurs* émancipés dans l'éditorialisation en ligne – dans une redéfinition du paradigme de créativité combinant « médiation » et « médiatisation » (Frau-Meigs, 2019) – des « énonciateurs » éduqués aux formes réticulaires de diffusion du savoir (Cardon, 2013, 12).

Pour D. Frau-Meigs (*op. cit.*, 17), cette perspective peut contribuer à caractériser précisément le périmètre d'une translittératie (éducation aux médias et à l'information augmentée par le numérique) qui, par la revalorisation de la position marginale des méthodologies et pédagogies transversales, doit prendre part à la transformation de la forme scolaire avant que celle-ci ne soit « marginalisée et remplacée par les plateformes numériques en peine de recrutement des nouveaux travailleurs du XXI^e siècle – *forgers, start-upers, makers, hackers...* » (*Ibid.*). Il s'agit alors, selon la chercheuse, de permettre aux humanités numériques de devenir des humanités « créatives », en opérant tout à la fois l'articulation des structures cognitives, des modes de représentation des savoirs et des cadres d'action socialisés (*Ibid.*, 11).

Pour l'EM, l'enjeu apparaît conséquent, qui impose tout d'abord une indispensable description des nouvelles pratiques sociales musicales de référence (Martinand, 2001, in Tripiet-Mondancin, 2010, 181) induites par cette mutation sociotechnique, y compris et surtout chez les élèves « amateurs-pirates » de musique les plus éloignés des attendus actuels de l'institution scolaire.

C'est à cette tâche que, modestement, notre recherche entend contribuer, portant ainsi notre regard sur les pratiques d'écoute et/ou de production musicales audionumériques personnelles des élèves (et ancien.ne.s élèves) que nous avons côtoyé.e.s pendant trois ans. Ces pratiques, parce qu'elles relèvent de répertoires issus des cultures urbaines - conjonctions de langages artistiques et de principes éthiques invitant à la construction d'un monde commun en reconstruction perpétuelle (Martin, 2006a) - rentrent d'une part en tension avec les valeurs morales de l'institution éducative, tandis qu'elles apparaissent centrales, d'autre part, du point de vue d'une capacitation hypothétique liée aux environnements musicaux audionumériques de ces élèves en difficulté socioscolaire - on pose alors l'hypothèse d'une capacitation audionumérique liée aux tactiques poïétiques de ces adolescent.e.s.

150. D. Cardon (2016), en référence à B. Stiegler, définit les technologies numériques comme étant constitutives d'une nouvelle forme d'*hypomnemata* car, « en contrepoint de l'exercice d'anamnèse de la mémoire individuelle, se sont développées des techniques mnémotechniques d'hypomnèse destinées à confier notre mémoire aux outils qui nous accompagnent » (Cardon, *op. cit.*, 3).

II

VERS UNE REFLEXION ECO-MUSICOLOGIQUE DE L'EDUCATION A LA MUSIQUE

« La musique est saturée de sens. »

(Jean-Luc Leroy)

INTRODUCTION

« Si cette démarche ne peut atteindre
ce but, au moins qu'elle en donne le goût, voire le modèle,
cela afin qu'il soit reconnu comme frustration et, à
ce titre, amorce un programme de recherche plus exigeant. »

(Éric Chauvier)

Comme je l'ai déjà signalé, « l'échantillonnage théorique » (Luckerhoff et Guillemette, 2012, 99) de cette recherche s'est agrégé, au long de ces quatre années de thèse, dans un exercice plutôt laborieux – et parfois décourageant – tant l'objet complexe de cette recherche semblait parfois s'y dérober.

Sans doute parce que tout d'abord, il semble que les sciences de l'éducation et la musicologie n'ont qu'assez peu stabilisé de *praxis* de recherche commune, vis-à-vis de l'enseignement scolaire de la musique à l'ère numérique (Boudinet, 2005a, 17), du moins dans le champ francophone, et cela malgré le nombre et la qualité de travaux comme ceux de l'UMR IReMus¹⁵¹. Sans doute aussi parce que pendant longtemps, comme le rappelle Anne-Marie Green dans l'avant-propos de la réédition de son ouvrage *De la musique en sociologie* (2006), les SHS en général et la sociologie en particulier n'ont pas considéré les recherches en sociologie des faits musicaux comme des objets de recherche « sérieux » (Green, *op. cit.* : 9, 239) – Max Weber en serait donc un contre-exemple (Martin, 2006a, 6)¹⁵² – et cela, jusqu'aux années 1980, à partir desquelles J.-L. Fabiani, A. Hennion, P.-M. Menger et E. Pedler, notamment, ont contribué, selon Hyacinthe Ravet (2010), au « souffle » du développement de ce champ disciplinaire (Ravet, *op. cit.*, 2). Pour la musicologue, la difficulté demeure liée au caractère *a priori* « insaisissable » de la musique, et partant à la variété et l'hétérogénéité des conceptions disciplinaires théoriques et empiriques (*Ibid.*).

151. Institut de Recherche en Musicologie (UMR 8223) : <http://www.iremuscnrs.fr>, qui publie entre autres la revue en ligne *Journal de Recherche en Éducation musicale* (JREM) : <http://www.iremuscnrs.fr/fr/collections-revues/journal-de-recherche-en-education-musicale>. Pour un panorama des recherches en sciences de l'éducation musicale, voir également : Boudinet et Filjakow (2005) ; Mialaret (1996, 2000) ; Pistone (1983) ; ainsi que, notamment, la revue québécoise *Recherche En Éducation Musicale* (REEM) (<https://www.mus.ulaval.ca/reem/index.html>).

152. Voir : Weber, M. (1998). *Sociologie de la musique : les fondements rationnels et sociaux de la musique*. Paris : Métailié [1921].

Ainsi, pour Antoine Hennion (2003), la musique n'est en aucun cas un objet « autour duquel on tournerait » : de même que pour les études sur le corps, « si on le prend comme objet, on le rate » (Hennion & Ribac, *op. cit.*, 9).

« Elle [la musique] ne s'offre pas du tout le long de cette tension maximale entre un objet et un sujet. [...] La musique est un événement, un état à faire surgir collectivement [...] un "faire", un "ensemble de médiations". » (*Ibid.* : 3).

Hennion utilise ainsi l'image d'un tabouret – un objet *non-objet* – constitué de quatre pieds « toujours plus ou moins présents » (*Ibid.*, 4) : l'objet musical, le collectif, le corps de la personne et le dispositif technique¹⁵³.



Figure 7 - Le "tabouret" d'A. Hennion.

Si la musique est donc un « *doing things together* », pour reprendre la formule d'Howard Becker (2010, 237), Hennion regrette en revanche que la sociologie ait régulièrement négligé d'en étudier le *faire* et surtout les *choses*, au profit du collectif et des « gens » (Hennion et Ribac, *op. cit.*, 4). À l'inverse, ou plutôt de façon symétrique, le musicologue Jean-Luc Leroy constate en 2003 le nombre restreint d'études épistémologiques, en musicologie, « si ce n'est sur des aspects techniques ou acoustiques » qui rejoignent alors « les préoccupations des sciences dites "dures" » (Leroy, 2003, 8). Pourtant, il apparaît nécessaire, selon lui, d'opérer une synthèse des « bouleversements épistémiques » qui ont traversé la musicologie ces dernières années¹⁵⁴, en particulier du fait de l'apport de sciences humaines et spécialement de la psychologie (*Ibid.*), afin de « rompre ainsi son isolement » (*Ibid.*, 191).

153. Il serait facile de discuter voire discréditer l'usage de cette métaphore musicale – l'objet tabouret – afin de contester la possibilité d'analyser la musique en tant qu'objet. Néanmoins, il nous apparaît que cet artifice est provisoire, pédagogique, et qu'il pose essentiellement la dimension complexe de cette réflexion et, partant, les conditions pragmatiques d'une étude de la musique.

154. Qu'il souhaite placer au « fondement d'une théorie générale du musical » (Leroy, 2003, 145).

« La sociologie, sur les mass media et la culture, suggère des points de vue tout aussi divers – de la manipulation (Adorno, 1941) à la perte du sens (Ellul, 1980 ; Hoggart, 1970), de l'exclusion symbolique (Bourdieu, 1979) au système de la mode (Barthes, 1967), du rituel désocialisé (Baudrillard, 1970) à l'expression sociale des dominés (de Certeau, 1974). Je ne résume pas cavalièrement ces théories pour les renvoyer dos à dos au nom d'un angélique retour aux faits, mais pour constater un certain déséquilibre entre l'abondance des discours et la rareté des études empiriques sur la production de la culture dite de masse. » (Hennion, 2013, 3)

Pour Anne-Marie Green (2006), le fait musical est effectivement social – en tant que « fait total »¹⁵⁵ – et il est investi par des sentiments, des goûts, des conduites musicales « qui vont bien au-delà des déterminants sociaux » (Green, *op. cit.*, 238). C'est aussi ce que montre Simon Frith (1998, 2018), cité par François Ribac (2003) : l'accumulation du savoir et les querelles esthétiques dans le champ musical sont caractéristiques de la culture populaire. Frith opère ainsi, selon Ribac, un « retournement » de la distinction bourdieusienne, en tant qu'il défend l'idée selon laquelle la « dispute » et l'opposition entre les genres, et partant « l'accumulation » de savoirs culturels ne concernent pas uniquement le « savant », la *high culture* (Frith, *in* Hennion et Ribac, *op. cit.*, 5 ; Ribac, 2005, 5).

Reste encore la fonction symbolique de la musique (Green, *op. cit.*, 239 ; Molino, 2009, 120) qui renvoie selon A.-M. Green – citant Gilbert Durand (2015) – à « l'épiphanie d'un mystère » (Durand, 2015, 13). Pour G. Durand, si la moitié visible du symbole – le signifiant – est toujours « chargée du maximum de concrétude », dans une triple dimension qu'il emprunte à Paul Ricœur (cosmique, onirique et poétique¹⁵⁶), l'autre moitié demeure « invisible » et « indicible » et constitue un « monde de représentations indirectes, de signes allégoriques à jamais inadéquats », établissant « une espèce logique bien à part » (Durand, *op. cit.*, 13). De cet « invisible » et « indicible » est lié, pour Green, l'abandon du fait musical et de la musique sur l'étagère de « l'exotisme sociologique », en tant que fait social « pas assez sérieux » (Green, *op. cit.*, 239), et l'apparition d'une « ligne » épistémique – au sens de « limite, extension, frontière » (Ingold, 2018, 59) – distinguant le « visible » (et le sonore) de « l'invisible » symboliques de la musique.

Dans ce contexte, en raison du caractère « dominé » de la discipline scolaire, mais aussi pour J.-L. Leroy au gré d'un « glissement insensible » du principe d'enseignement musical vers celui d'une « éducation culturelle » (Leroy, 2015, 21), voire d'une « dérive » de l'animation substituée à l'enseignement (Boudinet,, 2005b, 31), il apparaît que l'éducation musicale

155. Voir : I 1.3 - « Hétérotopie du silence cosmique », p. 49.

156. « Tout symbole authentique possède trois dimensions concrètes : il est à la fois "cosmique" (c'est-à-dire puise à pleines mains sa figuration dans le monde bien visible qui nous entoure), "onirique" (c'est-à-dire s'enracine dans les souvenirs, les gestes qui émergent dans nos rêves comme Freud l'a bien montré, la pâte très concrète de notre biographie la plus intime), et enfin "poétique", c'est-à-dire que le symbole fait aussi appel au langage, et au langage le plus jaillissant, donc le plus concret » (Durand, *op. cit.*, 13).

institutionnelle est encore considérée comme un « petit objet » des sciences humaines, dont les chercheurs sont souvent eux-mêmes, selon Florence Eloy (2015), des acteurs de la discipline qui s'inscrivent alors habituellement dans une perspective didactique (Eloy, *op. cit.*, 7)¹⁵⁷. De ce point de vue, rappelons que si une part de notre propre réflexion s'intéresse à la didactique, c'est soit dans le sens général que lui donne J.-P. Mialaret (1996)¹⁵⁸, soit dans une perspective « organique » telle que définie par Clermont Gauthier et Maurice Tardif (1996)¹⁵⁹, nos situations de terrain excédant les seules observations en classe et s'impliquant également dans les apprentissages musicaux informels de ces élèves et anciens élèves¹⁶⁰.

Ainsi, à mesure de ma réflexion, de mes lectures et de mes échanges divers (sur le terrain, entre pairs, avec mes directeurs, lors de colloques et séminaires), « l'objet musique » s'est constitué par défaut – et à défaut de se définir comme objet épistémique – en tant qu'il n'est pas seulement une pratique, un ensemble d'artefacts, une « mise en forme des catégories de l'émotion » (Dauphin, 2007), un phénomène social et esthétique, une qualification anthropologique d'une organisation sonore, « reflet de la société dans son ensemble » (Becker, 2010), mais un « monde » examiné « comme un prisme, où les formes entrevues diffèrent radicalement selon la position » d'où on les considère (Fubini, 1983).

Par ailleurs, l'étude progressive de ce « monde »¹⁶¹ de la musique au sein de l'Éducation nationale – non plus en tant que praticien « impliqué » mais en tant que chercheur – m'a conduit à engager l'hypothèse de sa désintégration endogène¹⁶² dans la forme qu'on lui connaît jusqu'ici (Stiegler, 2012, 348), dans un contexte où l'école fait actuellement face à des formes culturelles qui certes ne lui sont plus hostiles – comme pouvaient l'être auparavant les dimensions du local, du régional ou du religieux – mais lui sont devenues indifférentes et l'ignorent, ce contre quoi elle lutte (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008, 3). Or cette lutte

157. Malgré – rappelons-le encore – la richesse des travaux de l'IReMus.

158. Au sens général d'un intérêt spécifique aux « processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux » (Mialaret, 1996, in Ravet, 2005, 92). Notre recherche ne s'inscrit donc en aucun cas dans le champ théorique de la TACD (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique). Voir à ce sujet : Sensévy, G. (2001). *Le Sens du savoir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

159. Citant Pierre Angers (1976), la didactique « organique » s'inscrit selon Gauthier et Tardif (1996) dans une perspective environnementale, et se concentre « sur l'étude de l'activité cognitive déclenchée par l'environnement scolaire, sur les formes d'assistance qu'il est utile de lui apporter [à l'élève], et sur les conditions de l'environnement qui favorisent ou non l'apprentissage » (Angers, 1976, in Gauthier et Tardif, *op. cit.*, 276).

160. Au sujet de la didactique en musicologie, voir aussi Leroy (2015, 8-9).

161. Nous renvoyons ici la notion de « monde » à l'acception interactionniste des « mondes sociaux » (Strauss, 1992), telle que H. Becker et A. Strauss l'ont définie, l'un à propos de « tout travail artistique, de même que toute activité humaine, [qui] fait intervenir les activités conjuguées d'un certain nombre, et souvent d'un grand nombre de personnes » (Becker, 2010, 27) et l'autre en tant qu'elle renvoie non seulement à des formes de communication et de symbolisation, [à] des univers de discours, mais aussi [...] à des faits palpables comme des activités, des appartenances, des sites, des technologies et des organisations spécifiques à des mondes sociaux particuliers » (Strauss, *op. cit.*, 272).

162. Et cela, malgré les différents plans Arts et Culture visant à valoriser les pratiques artistiques à l'école, depuis les années 2000 jusqu'au Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC) de 2018. Notre propos s'inscrit ici dans le cadre d'une éducation à la musique – dont nous avons exposé les termes plus haut – et non dans celui d'un « renforcement » des activités musicales extra- ou périscolaires. Voir : « [à l'école des arts et de la culture](#). »

– nous l’avons vu – procède aujourd’hui de ce que Vincent Valentine, cité par Claude Dauphin, identifie à un « contournement », la musique étant considérée comme un « auxiliaire d’éducation », et non plus en tant qu’elle-même (Valentine, 2006, *in* Dauphin, 2007, 4), que nous pourrions résumer à une *éducation avec la musique*¹⁶³.

« En ne faisant valoir que les retombées extramusicales de l’éducation musicale, [on en vient à affaiblir la] spécificité de la discipline, [ce qui justifierait qu’on] lui préfère [dès lors] n’importe quelle autre activité susceptible de susciter les mêmes développements à moindre coût. (*Ibid.*)

Pourtant, et c’est peut-être ici que s’amorce notre problématique, il semble que l’un des enjeux fondamentaux de l’enseignement de la musique – dont la pratique, dans le cadre général de la culture, se construit en « intrications de relations et d’interactions » : éthiques, esthétiques, techniques et sensibles (Martin, 2006, 133) – réside dans l’appréhension heuristique d’une tension ; une tension entre « impulsion dionysiaque » et « élaboration apollinienne », dans une double dimension du sensible et du rationnel qui rencontre une « résonance toute particulière » dans le champ de l’éducation musicale (Boudinet, 2005a, 13)

Plus généralement, et dans une perspective pragmatiste, cette tension apparaît congruente dans toute éducation visant à « l’émancipation des personnes » (Garibay et Séguier, 2009, 127), et au cœur d’une métaphorisation ultime de la démocratie, en tant que J. Dewey (2018) la définit comme une « expérience créative et continue », l’éducation étant alors pour lui corrélative de l’expérience démocratique (Dewey, *op. cit.*).

J’ai donc commencé par articuler la problématisation de cette recherche autour de la notion de capacitation – en miroir des *in-capacités* et de leurs effets inégalitaires (Labarthe, 2015, 3) – renvoyant à *l’empowerment* de J. Dewey, que Denis Meuret traduit, en tant qu’objectif de l’école, comme l’accroissement de la capacité des élèves à agir, davantage que leur « dessillement » constitutif, selon le chercheur, des récits respectifs – et distincts – de Condorcet et Durkheim (Meuret, *op. cit.*, *in* Dewey, 2018, 17).

Une première remarque s’impose ici, propre à mes découvertes de terrain, et au centre de la construction de cette thèse : si j’ai finalement choisi de me concentrer sur des élèves en difficulté socioscolaire, c’est uniquement parce qu’au fil des entretiens et des séances d’observation, à mesure du temps passé ensemble, j’eus accès à leurs activités musicales informelles, sur lesquelles je n’avais perçu jusque-là aucun écho dans leur environnement scolaire – si ce n’est en négatif, par exemple dans le cas d’une confiscation de smartphone. Je me trouvais donc dans une situation assez paradoxale, pour l’ethnographe de pratiques musicales audionumériques en milieu scolaire : l’intérêt de l’enquête semblait désigner un hiatus – un « voilement central » (Guirard, 2015, 1) – séparant deux environnements musicaux : l’un,

163. Voir : IChapitre 3 « Du citoyen au consommateur », p. 75.

informel, des pratiques juvéniles ; l'autre, formel, des pratiques scolaires. Et entre les deux, un écart de congruence des attentes des acteurs en présence, séparant des *insiders* et *outsiders* mutuels.

De ce vide, ce hiatus, cet écart et ce « voilement » – à moins qu'il ne s'agisse d'une « ligne » symbolique, non dévoilée ? – il fallait en mesurer l'enjeu épistémique, puisque semblait s'y révéler une double aporie, musicale et éducative, et pour cela repenser un « espace de réflexion » propre à l'enquête ; un espace où, selon Anne Barrère et François Jacquet-Francillon (2008), « seraient considérés simultanément les domaines culturels où les jeunes sont aujourd'hui engagés », et dont la consistance pourrait surmonter « la séparation des chercheurs qui voient cette évolution depuis l'école elle-même et de ceux qui l'envisagent du côté de l'étude d'une sociologie de l'âge ou d'une approche en termes de sous-cultures, parfois urbaines ou déviantes » (Barrère et Jacquet-Francillon, *op. cit.*, 7).

Un espace où par ailleurs, et selon les recommandations d'Antoine Hennion, il fallait maintenir « l'hypothèse inflexible que l'on compare des goûts différents », selon leurs *ethos* respectifs, et non « un goût à un non-goût ou à un goût inférieur » (Hennion et al., 2000, 251).

Afin d'engager la dimension théorique et épistémologique de cette recherche « simultanée » (Barrère et Jacquet-Francillon, *Ibid.*) et « ancrée » (Lejeune, 2014), je présenterai dans les chapitres quatre et cinq la construction d'un modèle empirique d'inspiration indiciaire, triplement ancré dans une perspective sociocritique des usages audionumériques en éducation, dans un interactionnisme écologique, et enfin dans une approche ethnomusicologique. Ce triple ancrage se donne pour objectif d'amorcer ma contribution à une éco-musicologie dans le champ scolaire, qui contribuera modestement, je l'espère, à la richesse du domaine des sciences de l'éducation musicale, dont un grand nombre de chercheurs appellent aujourd'hui à l'ouverture et à la stabilisation¹⁶⁴.

Dans le chapitre six, je présenterai successivement le cadre conceptuel et notionnel qui articule cette construction théorique, ainsi que la problématisation et les hypothèses de cette recherche.

Enfin, la méthodologie générale - dont nous verrons qu'elle s'est librement inspirée de travaux issus de la *ground theory method* (Glaser et Strauss, 2010 ; Lejeune, 2014 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012 ; Strauss, 1992) - sera développée dans le chapitre sept.

164. Voir notamment : Boudinet (2005, 2010) ; Boudinet et Filjakow (2005) ; Dauphin (2007, 2010) ; Guirard (2015) ; Leroy (2003, 2011, 2015) ; Martin (2006a, 2006b, 2010, 2014) ; Molino (2009) ; Nattiez (1997, 2002, 2009, 2015).

Chapitre 4

ANCRAGE ECOLOGIQUE ET SOCIOCRIQUE

« Toute chose est un parlement de
lignes. »

(Tim Ingold)

4.1 Des lignes, des traces et des indices

Et si le terrain du chercheur était un terrain de chasse aux multiples signes, traces et empreintes, un « composite tissé avec les innombrables fils que produisent des êtres de toutes sortes, humains et non humains » ? (Ingold, 2018, 10) Ou encore une sorte de boulevard du crime, que le chercheur arpenterait tel un détective, équipé d'un attirail élémentaire : « œil averti et regard intrépide pour munitions, doutes et soupçons en tout genre pour arme » ? (Collovald, 1989, 2)

« *Sherlock Holmes n'est pas loin, attentif aux indices négligés par les inspecteurs, qu'il examine à la loupe : affaire d'accommodation.* » (Ibid.)

Dans son commentaire de l'article central (« Traces ») du *Mythes, emblèmes et traces* de Carlo Ginzburg, Annie Collovald (Ibid.) relève la « mise au noir » intellectuelle « aux vertus décapantes »¹⁶⁵ à laquelle invite la démarche de l'historien, proche de M. Foucault lorsqu'il appelle à « se déprendre de soi-même » et à « porter le fer du soupçon » jusqu'au cœur de l'enquête. Selon la sociologue, Ginzburg (2010) opère dans *Traces* la synthèse du paradigme indiciaire – « théorie en même temps qu'empirie », méthode scientifique procédant de « l'esprit de finesse et de l'esprit pratique »

165. Pour Collovald, « si la démarche est rationnelle, ses prémisses en sont presque physiques. Car, dans le noir, seule compte la vision périphérique ; c'est ce regard oblique que l'auteur porte sur les choses de l'histoire et vers les "rebutés de l'observation", selon le mot de Freud, qu'il se tourne ».

(Collovald, *op. cit.*, 4) – qu’il pose en tant que « guide pratique du regard » et des savoir-faire à mettre en œuvre dans une recherche. (*Ibid.*, 5), par l’interprétation des « faits marginaux, considérés comme révélateurs » (Ginzburg, *op. cit.*, 230).

Or c’est à trois grandes figures de la médecine (et non des sciences humaines) que le paradigme indiciaire, pour Ginzburg, doit toute sa dette intellectuelle : le critique d’art et anatomiste Giovanni Morelli, le médecin et romancier Conan Doyle, père de Sherlock Holmes, et un autre père, celui de la psychanalyse, le docteur Sigmund Freud.

Morelli, lorsqu’il met au point une méthode d’attributions des tableaux anciens en s’intéressant uniquement aux détails anatomiques des personnages figurés, plus difficiles à copier : « les lobes des oreilles, les ongles, la forme des doigts des mains et des pieds (Ginzburg, *op. cit.*, 220); Doyle, parce qu’il construit la figure d’un « maître détective » uniquement préoccupé par les cendres de cigarettes ou quelques cheveux laissés sur les lieux du crime ; Freud, enfin, quand il se lance vers « ce continent noir qu’est l’inconscient », en empruntant les fils de ces « absurdités » ou ces non-sens que sont les lapsus (Collovald, *op. cit.*, 3).

Dans notre cas, il apparaissait que les cours de collège – y compris les cours d’EM – ne laissaient à voir et à entendre qu’une matière d’observation assez pauvre du point de vue des rapports à la musique des enfants et adolescents. Tout au plus pouvais-je confirmer les effets d’une « déverticalisation » des dispositifs d’éducation musicale observés (Boudinet, 2010, 4), et l’embarras commun des enseignants et des élèves face à des « récits » musicaux respectifs confinés dans des registres *a priori* générationnels (Charles et Segré, 2016, 57 ; Octobre, 2014, 151-153), que l’enseignant lui-même, de son côté, aurait renoncé à transmettre à ses classes d’élèves « schizo-[as]sujet[tis] »¹⁶⁶ (Boudinet, *op. cit.*, 5-9).

Aurais-je même mis en place un protocole didactique « organique », centré sur l’étude du « déclenchement » de l’activité cognitive de l’élève dans son environnement scolaire (Gauthier et tardif, *op. cit.*, 276), qu’y serait encore apparu le caractère dominé et « contourné » de l’apprentissage musical scolaire, constituant une « ligne » symbolique ne livrant de la vie et des émotions musicales des élèves que des indices et des traces à la marge.

Or, seul un « regard de traverse » (Collovald, *op. cit.*, 3) pouvait conduire au dévoilement de ces lignes et indices à la marge. Un dévoilement central pour notre enquête puisque, si selon Olivier Galland, cité par Sylvie Octobre (2014) :

« les jeunes refusent les définitions d’eux-mêmes qui leur seraient imposées au nom de la permanence historique de valeurs et d’institutions desquelles ils sont étrangers. » (Galland, 2005, in Octobre, 2014, 151) ...

166. G. Boudinet (2010) convoque le « schizo-sujet » de Deleuze et Guattari, en tant que sujet affranchi, « libéré de toute unicité obligée par un modèle dominant ». Mais il en nuance la positivité, en ce que le « schizo-sujet » annonce également, potentiellement, « l’effondrement du sujet lui-même au profit d’un individu devenu nomade » (*Ibid.*, 9).

... le processus « d'autonomisation culturelle » dans lequel ils sont engagés n'en suppose pas moins la mise en œuvre d'une réflexivité et d'une subjectivation (Hesmondhalgh, 2007, 205 ; Octobre, *op. cit.*, 152), constitutive pour elle de *l'agency*¹⁶⁷ de ces jeunes, notion que j'ai ainsi traduite dans cette thèse par celle de capacitation¹⁶⁸, et dont je me suis efforcé de relevé les signes et les indices¹⁶⁹.

Enfin, pour Collovald, l'autre grande vertu du paradigme indiciaire – transposé de l'histoire vers les sciences humaines – est d'ordre pédagogique, en ce qu'il favorise la pratique d'un regard voué à « montrer les traces » de son propre travail, permettant ce faisant de le reparcourir à tout moment. Ainsi, « l'opération [de recherche] s'effectue sous les yeux du lecteur, qui accompagne, étape par étape, [le chercheur] dans sa découverte » (Collovald, *op. cit.*, 5).

4.2 Ancrage sociocritique

4.2.1 - Invisibilisation scolaire des compétences personnelles

Stéréotypes et déterminismes

Comme le note Jean-Luc Leroy (2011), la musique, à l'école, n'est plus ancrée dans des habiletés, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être considérés comme scolaires, contrairement aux mathématiques, avec qui elle partage pourtant la constitution d'une écriture propre¹⁷⁰ (Leroy, *op. cit.*, 7). Pour le musicologue, cet horizon n'est pas indépassable à la condition de sortir des stéréotypes post-rousseauistes selon lesquels la pratique musicale serait « naturellement ludique » et « spontanément créative », praxis immémoriale du « bon sauvage » de toute éternité (Ibid., 6). Il en est ainsi des représentations sociales du « don » musical, par exemple, qui contrairement là aussi au « don » mathématique – lequel ouvre « d'emblée » la possibilité d'appartenir à l'élite sociale (Ibid., 2) – renvoie encore à une essence supposément « spontanée » de la musique, selon lui, en référence plus ou moins implicite à certaines cultures (les « Africains » par exemple) ou à certains groupes sociaux (le « peuple », les « sociétés traditionnelles »). Cet implicite entérine, pour Leroy, la persistance de stéréotypes « colonialistes et bourgeois » dans l'appréhension institutionnelle de l'apprentissage musical scolaire (Ibid., 4).

167. « Capacité d'intervention sur soi et sur son environnement d'un individu » (Octobre, 2014, 152).

168. Voir : II 6.2.2 - « Capacitation », p. 187 et suiv.

169. Au sujet du « signe » et de « l'indice » – et leurs différences – voir notamment Molino (2009, 86-87).

170. Même si la musique, dans notre perspective, n'est pas reliée au langage naturel et constituerait plutôt un langage « pré-verbal ». Voir plus haut : I 1.3 - « Hétérotopie du silence cosmique », p. 49.

C'est notamment ce que confirme l'étude de Florence Eloy sur l'enseignement musical en collège (2015), dans laquelle elle pointe :

« une lecture ethnicisante des compétences instrumentales opposant d'un côté les élèves du conservatoire, qui trouveraient leur compte [quand le cours d'EM] présente des éléments de théorie musicale qu'ils ont pu aborder dans le cadre de leur cursus instrumental et, de l'autre, les « p'tits Blacks » ou les « p'tits Maghrébins » qui, eux, auraient une approche intuitive de l'instrument, et en particulier des percussions ». (Eloy, 2015, 89)

Il n'apparaît pas ici inconcevable de relier de tels stéréotypes à des déterminismes socioscolaires qui conduisent à négliger les contextes socioculturels¹⁷¹ des pratiques musicales des élèves, dans un âge de décloisonnement des apprentissages scolaires et non scolaires (Collin, 2013, 90 ; Eloy, 2015, 2) en « entrelacement » des usages numériques (Cardon et al., 2005). Or, nos premières observations à ce sujet s'accordent à différentes études¹⁷² en ce que les apprentissages musicaux des acteurs enquêtés sont massivement instrumentés par des « systèmes de numérisation » (Ribac, 2012) constitutifs d'environnements audionumériques, qu'ils soient complexes ou qu'ils se réduisent à un smartphone.

« Pouvoir de renforcement » des technologies

À ce sujet, en opérant un pas de côté vis-à-vis de la musique – et sans trop anticiper nos résultats –, il semble que les jugements des enseignants interrogés sur les usages numériques des adolescents renverraient au « pouvoir de renforcement » des usages technologiques, tel qu'analysé par Pascal Plantard (2014, 207). Selon lui, « chacun renforce ses comportements de confiance ou de défiance vis-à-vis du numérique » (*Ibid.*, 208), dans une attitude reliée à des « processus de symbolisation double » qui façonnent les représentations à propos des technologies numériques autour de thématiques technologiques de type « professionnels versus amateurs », « compatible versus convivial ». Ce sont alors, selon Plantard, « les archétypes » qui organisent ces représentations (*Ibid.*) :

« Sur le socle archétypal, les représentations deviennent aliénantes (Big Brother) ou émancipatrices (Village global) sous l'influence des mythes modernes. » (*Ibid.*)

Ainsi, dans notre enquête, la plupart des enseignants mettent en avant leurs usages numériques liés à leur métier, mais portent un jugement plutôt péjoratif sur ceux de leurs élèves. Ainsi d'Aurore, professeure d'Éducation musicale en collège de zone urbaine :

171. Les « contextes socioculturels » renvoient à « tous les contextes hors scolaires, dont le domicile des élèves » (Collin, 2013, 1).

172. Notamment : Auray (2010) ; Charles et Segré (2016) ; Christophe (2015) ; Donnat (2009) ; Gadet (2018) ; Galleron (2017) ; Garcin (2015) ; Ribac (2014).

« C'est vrai que le fait de pouvoir numériser, d'archiver tous les cours qu'on peut faire, déjà c'est quelque chose d'énorme [...]. Pronote¹⁷³, je trouve ça fabuleux, [...] ça permet de gérer ton temps comme tu veux, si tu veux faire ça le soir, la nuit, le matin, tu es un peu libre [...]. Je trouve que les jeunes, ils y sont déjà beaucoup trop [sur les outils numériques]. [...] On fait la chasse aux téléphones et au reste... C'est vrai que c'est pas quelque chose qu'on voit [leurs usages en ligne], et tant mieux d'ailleurs ! »
(Aurore, enseignante d'EM)

Ici les usages numériques personnels des élèves sont invisibles à l'enseignante – « *et c'est tant mieux !* » –, laquelle est pourtant une « consommatrice » très régulière d'outils numériques dans son contexte professionnel. Au-delà de l'hypothèse d'un effet générationnel (Eloy, 2015, 33) que j'étudierai dans la troisième et dernière partie de cette thèse, il semble que cette invisibilisation des usages numériques des élèves révèle une absence de réflexivité de cette enseignante vis-à-vis d'une problématique de « convertibilité » des compétences numériques personnelles des élèves en milieu scolaire (Labarthe, 2013, 2015). Cette problématique apparaît encore plus décisive avec l'émergence, depuis quelques années, du *cloud computing* et du BYOD¹⁷⁴ en éducation, et des réflexions menées à ce sujet dans l'Éducation nationale, notamment synthétisées dans un récent *Guide des projets BYOD/AVEC* du ministère (Éducation nationale, 2018)¹⁷⁵.

En résumé, il apparaît que les stéréotypes socioculturels et les déterminants socioscolaires vis-à-vis de la musique sont constitutifs d'une invisibilisation des usages audionumériques personnels des élèves en milieu scolaire, également corrélée au « pouvoir de renforcement » des technologies numériques.

Accumulation des pratiques, convertibilité des compétences

Dans une perspective pragmatiste et du point de vue éducatif, cette invisibilisation néglige la prise en compte par l'enseignant d'une « logique d'accumulation de compétences » – en l'occurrence des compétences audionumériques – caractéristique des usages juvéniles, ceux-ci étant ici entendus en tant qu'arrangements « entre les humains et les choses » (Labarthe, 2015 : 3, 7 ; Ribac, 2005, 5).

Pour exposer cette logique d'accumulation, Fabien Labarthe (*Ibid.*) convoque la métaphore de John Dewey (2014), lequel imagine qu'une pierre dévalant une colline « vit une expérience » (Dewey, *op. cit.*, 87) : dévalant la colline, il est des « choses » que cette pierre rencontre en chemin, dont les effets d'accélération ou de retardement de sa trajectoire ont un « impact sur la fin », *i.e.* son « immobilisation finale ». Or – si l'on imagine avec Dewey la capacité de la pierre à conscientiser son « expérience » – ses actions ou ses

173. [Pronote](#) est un logiciel payant de gestion de vie scolaire, en concurrence avec l'équivalent public, [Toutatice](#), développé par l'Éducation nationale.

174. Voir Aillerie (2015).

175. *Bring Your Own Device (BYOD)* est traduit en français par l'acronyme AVEC (« Apportez votre Équipement personnel de Communication »), retenu par la Commission générale de terminologie et de néologie française (Aillerie, *op. cit.*).

sentiments par rapport à ces éléments (les « choses » rencontrées) « varient selon la fonction d’opposant ou d’adjuvant qu’elle leur attribue » (*Ibid.*). Pour Labarthe (*op. cit.*), cette attribution est également constitutive d’un changement de régime d’engagement dans le cours de l’action, vis-à-vis duquel il formule l’hypothèse d’un « régime de convertibilité »¹⁷⁶ des compétences, actionné par une pratique « spéculative » en tant qu’évaluation du potentiel de conversion des différents éléments (les « choses » de Dewey) rencontrés dans telle ou telle activité (*Ibid.*, 8).

Ainsi, le chercheur souligne l’intérêt de prendre en compte cette logique d’accumulation, au cœur du régime de convertibilité des pratiques et des compétences juvéniles (*Ibid.*, 8), et nourrit en cela les hypothèses que nous formulerons autour des conditions de capacitation poïétique liée aux pratiques musicales audionumériques des jeunes enquêtés en difficulté socioscolaire.

4.2.2 - Approche sociocritique des usages numériques en éducation

(ASUNE)

Inégalités numériques

Dans une autre perspective théorique – et pour recentrer le propos sur l’éducation scolaire – le chercheur québécois Simon Collin (2013) note que, si l’étude des pratiques technopédagogiques susceptibles de soutenir l’enseignement et l’apprentissage constitue une « avenue » de recherche pertinente et nécessaire (« quoique parfois abordée de façon relativement déterministe »), elle ne peut représenter pour autant à elle seule le domaine des technologies en éducation, « notamment parce qu’elle ne tient pas compte du rapport préexistant que les enseignants et les élèves ont développé à l’égard des technologies en contexte socioculturel¹⁷⁷ » (Collin, *op. cit.*, 1).

« Or, il y a tout lieu de penser que les enseignants et les élèves arrivent en salle de classe avec des représentations, des accès, des usages et des compétences technologiques disparates, de sorte qu’ils n’ont pas tous la même disposition à apprendre avec les technologies. » (*Ibid.*)

Cela apparaît d’autant plus important que, comme le rappelle le rapport PISA (2006) cité par S. Collin, la corrélation est plus forte entre les usages technologiques à la maison et la performance scolaire, qu’entre les usages technologiques à l’école et la performance scolaire (OCDE, 2010, *in Ibid.*, 2). Ainsi, en vue de leur translation dans le domaine musical, plusieurs concepts semblent heuristiques afin de comprendre comment les technologies numériques affectent l’apprentissage, dans une prise en compte des contextes hors scolaires « où il prend de plus en plus de place » (Sefton-Green, 2008,

¹⁷⁶ Sur le modèle des « régimes d’engagement » de l’action, proposés par Laurent Thévenot [Thévenot, L. (2006). *L’action au pluriel. Sociologie des régimes d’engagement*. Paris : La Découverte].

¹⁷⁷ Rappelons encore que pour S. Collin, les « contextes socioculturels » renvoient à « tous les contextes hors-scolaires, dont le domicile des élèves » (Collin, 2013, 1).

in Ibid.). Ainsi des concepts de « *learning lives* » et de « *media ecologies* » qui, bien qu'encore « relativement génériques » selon Collin (*Ibid.*), pointent des enjeux scientifiques émergents comme « les degrés d'interaction et de transfert » entre les usages numériques en contexte socioculturel et en contexte scolaire, les « combinatoires technologiques » – ou « entrelacement des usages » (Cardon *et al.*, 2005) – actionnées par les élèves en situation d'apprentissage, ou encore les inégalités numériques entre les élèves, sur lesquelles S. Collin s'est concentré, et dont les propositions vont structurer ce premier ancrage théorique « sociocritique ».

Plus féconde que la notion de fracture numérique – notion politique produite par « des croyances au déterminisme technique et au progrès » (Plantard, 2014, 250), ou encore « catégorisation dichotomique des usagers (sur le modèle initial des *have* et *have not*) » (Collin, *op. cit.*, 2) –, le concept d'inégalités numériques en éducation renvoie à une manifestation « complexe et subtile » d'inégalités particulières au creux des usages technologiques (Baron, 2014). Pour A. Bihl et R. Pfefferkorn (2008), cités par Collin (*Ibid.*), ce concept est :

« le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres ». (Bihl et Pfefferkorn, 2008, *in Ibid.*, 3)

Vis-à-vis de l'éducation, S. Collin rappelle que ce concept d'inégalités numériques permet d'étudier des variations du rapport aux technologies entre élèves, « dépendamment de leurs profils socioculturels », et de nuancer voire de déconstruire des « préconceptions idéologiques simplistes mais communément véhiculées dans le domaine », à l'instar de la formule « natifs du numérique » à l'endroit d'élèves qui auraient supposément développé dès leur plus jeune âge un rapport « étroit » aux technologies, notamment pour apprendre (*Ibid.*). Pour Anne Cordier (2015) ces idéologies simplistes constituent une injonction sociétale à l'endroit d'une « jeunesse » supposément homogène, « instrumentalisée, idéalisée et stigmatisée » depuis l'explosion d'Internet (Cordier, *op. cit.*, 98), appréhendée en tant « qu'espèce biologique étrange et étrangère » (*Ibid.*, 100). La chercheuse signale par ailleurs que, dans le champ scolaire, ces idéologies tendent à nier l'importance d'une formation au numérique, et peuvent potentiellement conduire à des formes de « démission pédagogiques » de la part d'enseignants pour qui, à l'ère numérique, le savoir est « déjà transmis » (*Ibid.*, 103).

De façon bien plus subtile, les études sur les inégalités numériques font valoir que, selon Collin : le rapport des jeunes aux technologies est « très hétérogène », et que cette hétérogénéité s'explique notamment par des « variables technologiques et socioculturelles interreliées », et non pas « uniquement par l'âge ou la génération » (Collin, 2013, 4). S'il semble important de valoriser les études sur les inégalités numériques, en tant qu'elles prennent en compte la complexité et la finesse des contextes socioculturels dans le rapport éducatif des jeunes au numérique, et que partant elles sont susceptibles de proposer des « pistes d'action pour l'école »

(*Ibid.*), il apparaît également que ces « pistes » doivent conduire à (re)penser l'étude des usages numériques éducatifs – y compris en EM – de manière intégrée (Collin *et al.*, 2016, 1), ce qui doit hypothétiquement conduire à (re)penser également les mutations de la forme scolaire à l'heure d'un fort « soupçon » à son endroit (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, 7). Rappelons que, pour Divina Frau-Meigs (2019), l'urgence de ces réflexions (et de leur application institutionnelle) est manifeste, face au risque d'une marginalisation de la forme scolaire et de son remplacement par les plateformes numériques en peine de recrutement des nouveaux travailleurs du XXI^e siècle (*forgers, start-upers, makers, hackers, etc.*) (Frau-Meigs, *op. cit.*, 17).

De fait, notre objectif théorique est ici double : synthétiser d'une part les prémisses de l'ASUNE¹⁷⁸, une approche focalisée sur les usages numériques des élèves (Collin, *et al.*, 2015), et en prolonger la réflexion vis-à-vis du domaine musical, dans le cadre de notre contribution théorique à une éco-musicologie en milieu scolaire.

L'ASUNE (Collin *et al.*, 2015), une approche globale

Au fil des lectures ayant accompagné l'élaboration de cette thèse, un contrepoint théorique s'est progressivement esquissé à mesure de l'expression d'un objectif : pouvoir décrire des pratiques musicales audionumériques juvéniles dans une approche globale pour en saisir les modalités d'accomplissement d'usages – ruptures, routines, adaptations (Denis, 2009) – entre les contextes extrascolaires et scolaires des jeunes enquêtés.

De ce point de vue, les « prémisses » d'une approche sociocritique des usages numériques en éducation (ASUNE) se sont imposées à notre perspective théorique, dans une affinité avec un objet de recherche (les usages numériques), une perspective pluridisciplinaire, et une visée critique (Denouël, 2019, 3), et cela en dépit, c'est notre hypothèse, du caractère lacunaire de cette approche vis-à-vis du domaine musical. L'ASUNE constitue donc la première brique de notre modeste contribution théorique dont notre travail de thèse, loin d'aboutir totalement la démarche, pourra je l'espère, en poser quelques jalons.

Selon Julie Denouël (*op. cit.*), l'ASUNE se distingue des deux principales voies de recherche s'intéressant à l'étude des technologies éducatives selon, d'une part, des approches didactiques, et d'autre part selon des approches psychocognitives et psychopédagogiques, qui toutes ont pour objectif commun d'évaluer l'impact des technologies éducatives sur les processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement (*Ibid.*, 4). Pour la chercheuse, l'objectif de l'ASUNE ne relève pas d'une expertise, mais bien de la recherche, dans une visée descriptive et analytique des usages numériques éducatifs, « au regard de leur contexte socioculturel de production » (*Ibid.*).

Ainsi, pour les chercheurs « pilotes » de cette approche Simon Collin, Nicolas Guichon et Jean-Gabin Ntébutsé (2015), l'ASUNE consiste à étudier les relations entre le profil et le contexte socioculturel des élèves et leur

178. Approche sociocritique des usages numériques en éducation.

disposition à s'éduquer et à se former avec le numérique, dans un environnement scientifique (sociologie des usages et sciences de l'éducation) ayant jusqu'ici faiblement mis en lien, selon les auteurs, les usages numériques proposés aux élèves à l'école avec ceux développés dans leur contexte extrascolaire (Collin *et al.*, *op. cit.*, 89), et à une époque – je l'ai signalé – d'hétérogénéité du rapport des jeunes aux technologies numériques (Collin, 2013, 4). Ni « strictement techno-centrée » ni strictement « scolaro-centrée », selon Denouël, l'ASUNE s'intéresse au continuum de production des usages numériques des enfants et adolescent·e·s entre l'espace extrascolaire et l'espace scolaire (Denouël, *op. cit.*, 5).

En « prémisse » des fondements de cette approche, S. Collin et ses collègues postulent tout d'abord l'hypothèse selon laquelle le « rapport à » est engendré chez chaque enfant et adolescent·e par ses expériences singulières (selon ses essais, ses échecs, ses succès et son intérêt personnel) et collectives (selon son appartenance à des groupes sociaux et culturels) et ceci dans un « entrelacement complexe » (Collin *et al.*, 2015, 92). À l'instar du rapport à l'écriture, les élèves développent des représentations, des accès aux usages et des compétences numériques « préalables puis concomitantes » à l'utilisation des technologies numériques à l'école. Deuxièmement, le contexte socioculturel de chaque élève demeure le contexte dans lequel il construit son rapport au numérique, et ceci tout au long de sa scolarité. En conséquence, les auteurs avancent que le contexte scolaire, étant donné son intégration limitée du numérique, aujourd'hui, demeure secondaire dans la construction du rapport des élèves au numérique. Enfin, en dernière prémisse, les auteurs avancent que le « rapport premier » au numérique, construit en contexte extrascolaire, peut avoir des « incidences » sur les apprentissages scolaires des élèves, et sur la suite de leurs parcours socioprofessionnels (*Ibid.*, 5).

En résumé, il apparaît nécessaire de penser que :

- les élèves disposent d'un rapport au numérique élaboré à la fois par leurs expériences individuelles et par leurs appartenances à des groupes socioculturels ;
- ce rapport au numérique se développe principalement en contexte extrascolaire, à la fois avant leur scolarisation et durant toute leur scolarité ;
- le rapport qu'ils construisent au numérique est susceptible d'influencer leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique, notamment en contexte scolaire ;
- en conséquence, les outils audionumériques à disposition des jeunes sont susceptibles de faire l'objet de possibilités d'apprentissage qui brouillent les frontières entre les situations d'apprentissage formelles et informelles.

Pour Denouël (*op. cit.*), cette perspective, en tant qu'elle se « délie du périmètre circonscrit de la classe », peut ouvrir l'accès à des éléments de contexte que les approches traditionnelles (didactiques et psychopédagogiques) ne s'autorisent pas à aborder (*Ibid.*, 5).

Perspective critique

Pour Collin *et al.* (2015), la dimension critique de l'ASUNE est tout d'abord portée par une critique de la technique, mobilisant les travaux du philosophe A. Feenberg, qui appréhende la technique en tant que « conséquences de valeurs et de choix sociaux, politiques et économiques auxquels les sociétés devraient pouvoir participer notamment pour assurer leur bien-être » (Collin *et al.*, *op. cit.*, 8). L'objectif revendiqué consiste à dévoiler les dynamiques idéologiques qui sous-tendent les discours institutionnels autour du numérique éducatif, et d'identifier ainsi « les rapports de force, de jeux, de pouvoir et de contre-pouvoir, de domination et de résistance entre différents groupes d'acteurs quant aux alternatives ouvertes par les technologies et aux valeurs qu'elles incarnent » (Collin *et al.*, 2016, 8). Pour Feenberg (2005), cité par Collin et ses collègues :

« La tendance technocratique qui domine actuellement la technique entraîne certains bénéfices et en écarte d'autres, qui pourraient pourtant occasionner des retombées durables et positives sur le plan social. » (Feenberg, 2005, in Collin *et al.*, 2015, 96)

Pour Denouël (2019), les chercheurs de l'ASUNE entendent « objectiver le point de vue porté sur le rôle des technologies au sein des expériences sociales des élèves » (Denouël, *op. cit.*, 7), en s'éloignant de deux postures « fréquemment mobilisées dans le champ des recherches sur les technologies éducatives » (*Ibid.*) : la posture déterministe, ou essentialiste (Hamilton et Friesen, 2013), et la posture instrumentaliste, telle qu'identifiée par Warschauer (1998). Dans le premier cas, le numérique disposerait de propriétés éducatives inhérentes qui seraient « à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage », ce qui pour les auteurs tend à surestimer le rôle du numérique et de sous-estimer le rôle des acteurs et des contextes d'enseignement et d'apprentissage (Collin *et al.*, *op. cit.*, 97). Dans l'autre cas, la posture instrumentaliste envisage les technologies numériques en tant qu'objets neutres, prêts à être utilisés pour « servir les fins des utilisateurs » et ne comportant pas « de valeurs propres » (*Ibid.*). Autrement dit, selon Denouël, la configuration et les scripts d'action de ces technologies n'auraient aucune incidence sur la façon de les mobiliser (Denouël, *op. cit.*, 7). Dans un cas comme dans l'autre, ces deux postures tendent à « décontextualiser le rapport éducatif au numérique, comme si ce dernier se développait de façon autonome, indépendamment de la singularité, du profil et du contexte socioculturels propres à chaque élève » (Collin *et al.*, *op. cit.*, 97).

Issues et limites d'application

Afin que le recours à l'ASUNE dans le cadre de cette recherche de thèse soit clarifié, soulignons ici la dimension pluridisciplinaire de cette approche. Sous l'angle de la complémentarité des approches didactique, psychopédagogiques et sociocritique – une « complémentarité » que l'on peut aisément transposer en sciences de l'EM (Boudinet, 2005a, 18) –, l'ASUNE opère en vis-à-vis de l'étendue des objets d'étude respectifs de ces approches,

afin de ne « pas laisser de côté » des usages moins visibles (Collin *et al.*, *op. cit.*, 106), et dont on doit attendre, qu'en retour, la dimension de complémentarité « spécifie et particularise l'apport disciplinaire de chacun » (Boudinet, *Ibid.*). Notamment, pour Julie Denouël (2019), l'ASUNE invite à l'articulation de deux champs disciplinaires, les sciences de l'éducation et la sociologie des usages, qui sont « restés jusqu'ici relativement distants l'un de l'autre » (Denouël, *op. cit.*, 8), l'un n'ayant qu'assez peu questionné l'articulation entre usages « ordinaires » (extrascolaires) et usages scolaires du numérique, l'autre s'étant peu intéressé aux usages éducatifs et pédagogiques des TIC (Denouël, *op. cit.*, 9).

Cependant, notre perspective musicale conduit à réserver un gradient de pertinence vis-à-vis de certaines dimensions de l'ASUNE, ne serait-ce que provisoirement, notamment vis-à-vis de la notion de « contexte »¹⁷⁹, ou encore lorsqu'elle convoque la théorie de la cognition distribuée, malgré l'importance et l'intérêt de considérer l'essence culturelle des processus de distribution de la cognition humaine (Conein, 2004, 9 ; Vérillon, 2008, 2). Si en effet la proposition d'examiner les parts respectives d'environnement humain (« versant social ») et d'environnement matériel (« versant écologique ») dans le « fonctionnement cognitif des individus » (Conein, *op. cit.*, 6) nous semble très convaincante, il apparaît en revanche plus problématique de réduire la pratique musicale, je l'ai déjà signalé, à une activité strictement cognitive¹⁸⁰. Pour autant, l'ASUNE, dans notre perspective, nous aide d'une part à mettre en valeur la variété et l'intensité des activités musicales audionumériques observées et analysées, et d'autre part à observer l'absence de valorisation et de pérennisation scolaires des modes d'apprentissage liés à ces pratiques (Labarthe, 2013, 144).

De ce point de vue, nous pouvons postuler que le degré d'initiative de ces élèves enquêtés – corrélat d'une créativité « en train de se faire » (Hennion, 2005, 3) – sur des environnements audionumériques, puisse leur permettre de développer de nouvelles formes d'apprentissage scolaires avec le numérique (notamment en EM), par un mouvement du non-formel au formel. Par ailleurs, la prise en compte de ce mouvement formel-informel dans les apprentissages apparaît effectivement indispensable si, comme l'indique Cédric Fluckiger (2008), il est également susceptible d'entretenir ou de développer une sociabilité entre pairs (Fluckiger, *op. cit.*, 4), ou encore, comme le décrit Fabien Labarthe (2013), s'il conduit à la constitution d'une

179. Nous verrons plus loin que, dans notre perspective écologique, la notion d'environnement nous semble plus adéquate. Voir : II 6.1.4 - « Le concept d'environnement », p. 177.

180. Nous verrons ainsi que des environnements audionumériques de production musicale – en vertu de la puissance symbolique de la musique (Molino, 2009), et selon note acception anthropologique de la notion d'environnement détaillée plus loin (Ingold, 2012) – ne peuvent pas, dans le cas spécifique de notre enquête, être systématiquement réduits à des « artefacts cognitifs » (Norman, 1998, *in* Collin *et al.*, *op. cit.*, 94). Par ailleurs, sur le fait de mobiliser la théorie de la cognition distribuée (Hutchins, 1995) ou située (Suchman, 1987) en art, il existe certes des travaux de grand intérêt, comme par exemple « l'ethnographie cognitive » d'une compagnie de danse britannique par Dafne Muntanyola Saura (2016). Cependant, si la pertinence de ce dispositif analytique semble manifeste pour examiner notamment différents schèmes d'interaction (« liens ») et regroupements humains (« cliques ») dans le cas d'activités artistiques collectives, elle nous est apparue bien moindre dans notre ethnographie de jeunes musicien·ne·s dont les apprentissages musicaux audionumériques – et les sociabilités qu'ils induisent – s'effectuent exclusivement en dehors du cadre scolaire et de façon relativement individuelle.

« autodidaxie collective », apte à limiter les effets des déterminants sociaux, *i.e.* :

« un mode d'auto-développement des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire généré par un groupe social de manière autonome, en dehors des prescriptions d'usage induites par les instances régulatrices ». (Labarthe, *op. cit.*, 78)

Sauf que, comme le rappelle Fluckiger, cette dimension *a priori* émancipatrice est absente des usages de l'institution éducative, contrainte – rappelons-le – par la forme scripturale scolaire (Fluckiger, *Ibid.* ; Lahire, 2000). Dans cette situation, François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils (2014) appellent au dépassement de cette même forme pour reconsidérer intégralement l'école : si la tâche de mise à disposition des connaissances est de plus en plus transférée aux technologies, l'école doit désormais, selon les auteurs, se concentrer sur sa fonction sociale, et favoriser « une pédagogie de la présence », par une présence sociale, une présence « désignée » (sur les plateformes numériques de relation), et une présence cognitive (*Ibid.*, 244).

En conclusion, si la « brique » théorique que constitue l'apport de l'ASUNE dans notre perspective permet :

- d'approfondir la compréhension du rapport « plus ou moins éducatif »¹⁸¹ (Collin *et al.*, 2015, 22) que les élèves développent à l'égard du numérique (et en particulier de leurs activités audionumériques) ;
- de documenter le gradient capacitant des pratiques audionumériques de divers profils socioculturels d'élèves (au sens que ces derniers leur attribuent¹⁸²) ;

alors, elle doit pouvoir contribuer à dépasser le paradigme du « contournement » de l'EM (Dauphin, 2007, 4), en orientant des recherches comme la nôtre de façon à ce qu'elles portent résolument sur une éducation à la musique (Boudinet, 2005a, 20).

4.3 Ancrage écologique

4.3.1 - Une construction empirique

Dans un mode métaphorique, nous pourrions postuler que si cette première brique d'ancrage sociocritique offre la possibilité d'une lecture

181. Au sens d'une « capacitation durable des personnes » (Garibay et Séguier, 2009).

182. Grâce à un recueil systématique de leurs représentations.

latitudinale des usages audionumériques juvéniles « situés » vis-à-vis de la forme scolaire¹⁸³, une deuxième brique doit pouvoir articuler plus spécifiquement les pratiques musicales elles-mêmes, en rajoutant à notre construction théorique un azimut, en quelque sorte, qui permette le plus finement et profondément possibles d'observer « se faire la musique » en « milieu naturel » (Vérillon, 2008, 2), dans un contexte où les innovations permanentes empêchent de supposer une stabilité des environnements technologiques (Denis, 2009, 3). Pour cela il nous faut tout d'abord qualifier notre acception de la notion d'usage (Jouët, 2000) – l'art sonore n'étant pas réductible, notamment, à des formes de relations entre des hommes et des artefacts et des hommes entre eux (Denis, *op. cit.*, 8) – en direction d'une « vue écologique » de l'activité musicale (Denis, 2009, 10).

Dans cette perspective, il s'agit de se concentrer à la fois sur les objets musicaux¹⁸⁴ eux-mêmes – trop souvent « négligés » par les SHS (Hennion et Ribac, *op. cit.*, 4) –, mais aussi sur le quotidien de leur consommation (écoute) et de leur fabrication (création) dans les pratiques musicales audionumériques, en ayant soin, toutefois, de ne pas céder à une unique « obsession » pour les « détournements » qui laisserait de côté des modalités plus « pacifiées » d'interaction entre les personnes et leurs environnements audionumériques (Denis, *op. cit.*, 5). Par ailleurs, il s'agit également d'approfondir la notion de « contexte », précédemment mobilisée, et de l'interroger soit sous un angle réticulaire (Callon et Ferrary, 2006, 3), soit sous un angle environnemental (Ingold, 2010).

Du point de vue de l'écoute musicale, Sophie Maisonneuve (2012) propose de mobiliser la théorie de l'acteur-réseau (ANT) et la notion de dispositif, permettant selon elle d'articuler des entités humaines et non humaines, vis-à-vis de leur capacité à participer à l'action (Callon et Ferrary, *op. cit.*, 5), en les faisant ainsi sortir « de leur rôle habituel de poupée qu'un habile ventriloque manipule » (Descola, 2011, 5).

*« On ne peut faire sans faire faire ; et nos délégués sont massivement des non-humains. Ce que l'on imagine pouvoir faire, ce que l'on a envie de faire dépend d'eux, de ce qu'ils proposent et de la manière dont ils disposent de ce que nous leur proposons. La foule des délégués et leurs compétences se diversifient et s'enrichissent chaque jour. » (Callon et Ferrary, *op. cit.*, 6)*

Pour Michel Callon (*Ibid.*), la théorie de l'acteur-réseau est avantageuse en ce qu'elle permet d'expliquer comment des activités et des comportements viennent à exister et à s'imposer, afin de comprendre comment des catégories d'activités humaines sont en permanence « construites et reconstruites, stabilisées puis reconfigurées, adoptées et

183. Une première lecture « longitudinale », diachronique, a été présentée dans notre première partie, voir : I. « Brève historiographie de l'éducation musicale », p. 24.

184. L'expression notionnelle « objet musical » renvoie ici à un texte de l'ethnomusicologue et sémiologue Jean Molino (2009), dans lequel il se distingue de Pierre Schaeffer (1966) concernant cette notion. Pour Molino, cette notion – au sens « général » – ne peut être confondue avec l'acception européenne « d'œuvre », caractérisée par l'existence d'une partition et « inséparable de l'idéologie romantique d'une production individuelle plus ou moins "géniale" ». De sorte que, dans beaucoup de domaines musicaux, « les productions orales sont aussi des œuvres. » (*Ibid.*, 290)

réinventées, suivies et trahies » (*Ibid.*, 8). Dans le cas de notre enquête, en détournant – de façon certes un peu provocante – la proposition de M. Callon, il serait ainsi possible de considérer « qu'étudier [la musique d'une société donnée], c'est étudier comment les sciences sociales préforment [la musique] et comment les actions et les comportements [musicaux] sont mis en forme par les agencements adéquats » (*Ibid.*, 9).

Concrètement, S. Maisonneuve (*op. cit.*), propose d'explorer cette théorie¹⁸⁵ afin de « revoir » le modèle traditionnel de la circulation des biens culturels, lequel distingue trois pôles qui s'articulent de manière transitive :

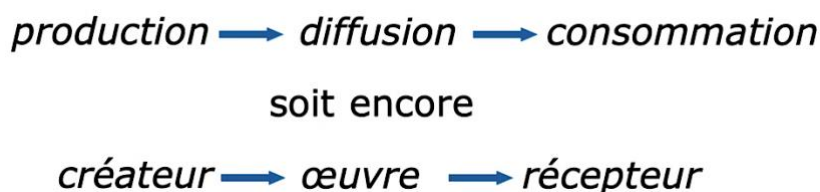


Figure 8 - Modèle « traditionnel » de circulation des biens culturels (Maisonneuve, 2012).

Or, nous avons vu précédemment¹⁸⁶ que l'amateur de musique (tout comme le musicien) participe à la définition des biens culturels qu'il consomme (Maisonneuve, *op. cit.*, 7). Ainsi, l'activité musicale ne peut plus être considérée selon le schéma ci-dessus, puisque ces trois pôles sont en réalité reliés de façon dynamique par des interactions constantes, dans une relation réciproque entre **un dispositif, des formats, des dispositions.** (*Ibid.*).

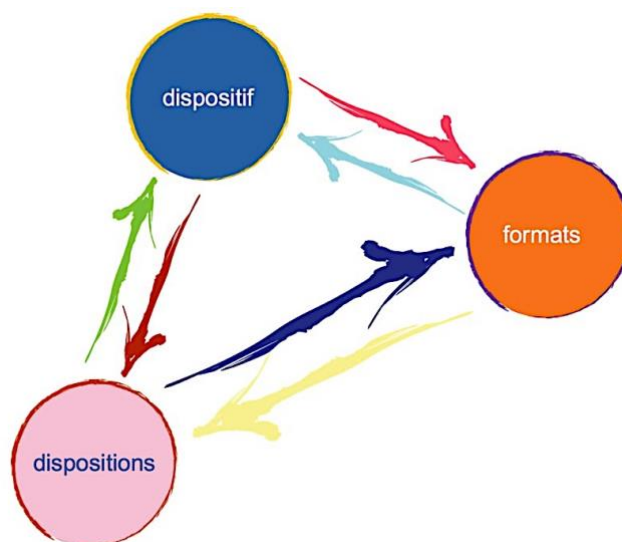


Figure 9 - Modèle de la "créativité quotidienne" (de Certeau, 1990) dans la consommation musicale (Maisonneuve, 2012).

Dans ce nouveau modèle, la technique et le marché, loin de constituer des « forces abstraites et toutes-puissantes », et/ou des instruments au service d'une idéologie, apparaissent comme des médiateurs, des agents « parmi d'autres » de formation d'un dispositif de production de

185. Dont M. Callon (2006) souligne lui-même « la souplesse », en vertu du caractère « métaphorique » de la notion de réseau, ce qui la rend selon lui « compatible avec une grande variété de démarches différentes » (*Ibid.*, 4).

186 Voir : I 3.3.2 - « La musique et la machine », p 93.

l'art (*Ibid.*). Pour Maisonneuve, cette analyse prolonge le regard de Michel de Certeau (1990) à l'endroit de la créativité quotidienne des consommateurs : dans *L'Invention du quotidien*, la « culture ordinaire » – « expression minimale qui s'ouvre aux simples usagers dans un contexte de domination culturelle » (Maisonneuve, *Ibid.*) – ne s'active qu'à l'extrémité de la chaîne de production culturelle, au moment de la « réception », le pôle de production étant « contrôlé par les dominants » (*Ibid.*). Dans ce nouveau modèle de circulation des biens culturels exposé plus haut, la participation des « usagers » à la définition du « produit » est bien prise en compte, ce que n'avait pas fait de Certeau – pour des raisons méthodologiques – dans son étude ethnographique des usages « ordinaires », qui sous-entend la préexistence des biens utilisés (*Ibid.* : 7, 15).

Par ailleurs, cette analyse présente également l'avantage de se déprendre du « modèle apocalyptique endossé par les moralistes » (*Ibid.*), visant notamment à généraliser au premier degré les pratiques musicales juvéniles, et à en réduire « chaque ordre de réalité [au] vocabulaire unique » d'un « moralisme culturel » (Hennion, 1996, 8 ; Hennion et Latour, 1996, 8 ; Maisonneuve, *op. cit.*, 3). Il en serait ainsi, par exemple, si l'on considérait ces jeunes musiciens « amateurs » de MdM – pour peu qu'ils soient socialement « modestes » (Pasquier, 2018) et scolairement « faibles » (Payet *et al.*, 2008) – comme les membres d'une « foule » sans aucune « prise » sur leur domination complète par les dispositifs techniques : vision d'un art idéaliste, qui ne laisserait aucun rôle actif à la présence matérielle des supports techniques, et qui représenterait le monde, de part en part technicisé, comme le siège d'une nouvelle déperdition mécanique de l'état passé de l'art (Hennion, 1996, 7). Face à cette foule « chaude » – « perdant ses différences dans le creuset commun d'un espace et d'un immédiat partagés » (*Ibid.*, 8)¹⁸⁷ – l'individu n'aurait alors pour exister que le seul choix de se disjoindre des masses « par des marques distinctives systématiques » (Yonnet, 1986, 13).

J'ai déjà signalé que les discours des enseignant·e·s de l'enquête révèlent – de façon expressive ou référente¹⁸⁸ – des éléments de péjoration envers les activités culturelles numériques de leurs élèves en général, et de leurs activités musicales audionumériques en particulier, et dans lesquels affleure cette topique élitiste et/ou eschatologique de l'art musical (*Ibid.*). Ici encore, ces éléments discursifs renvoient les MdM à leur statut économique d'objets de consommation, et à ce titre, rappelons-le, elles ne sont investies par la pédagogie musicale scolaire, d'après F. Eloy (2015), qu'à l'aune de critères de perception et d'évaluation de la forme scripturale scolaire (Eloy, *op. cit.*, 184), et au nom d'un « éclectisme éclairé », massivement érigé en norme d'un « bon

187. Voir l'article de synthèse de Jacques Le Bohec et Philippe Teillet, prolongeant les analyses de N. Elias et E. Dunning sur les comportements de masse à l'occasion de manifestations musicales : Le Bohec et Teillet (2003).

188. Selon la fonction des discours recueillis dans les entretiens (d'après les fonctions de communication verbale de R. Jakobson) : « expressive » lorsque l'enseignant parle en son nom (souvent en référence à des cas particuliers d'élèves), « référente » lorsque l'enseignant parle au nom de l'institution scolaire (souvent en référence à des décisions hiérarchiques vis-à-vis des usages numériques dans l'établissement). Je reviendrai bien plus longuement sur ces questions dans la dernière partie.

goût » socialement légitime (Coulangeon, 2010, 19 ; Pasquier, 2005, 159).

Par ailleurs, ces éléments de péjoration discursifs à l'endroit des usages numériques des élèves sont également empreints d'une « crainte éducative » se défiant des mésusages juvéniles, principalement vis-à-vis des réseaux sociaux numériques. Il serait vraisemblablement naïf et potentiellement délétère de négliger la menace réelle – notamment éducative – qu'établissent des groupes d'intérêts globalisés et monopolistiques (*i.e.* les GAFSA) cherchant à « assurer leur hégémonie en formant les masses au profit de la consommation », (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014 : C, 11¹⁸⁹) et à « marchandiser les individus en les transformant en flux de données disponibles » afin d'augmenter leurs profits au nom d'un nouveau capitalisme, celui de la « surveillance » (Cardon, 2019, 238).

Néanmoins, on peut poser l'hypothèse que, si les acteurs de la forme scolaire ne requalifient pas leurs enseignements pour inciter leurs élèves à « éviter les grands carrefours de l'information, la première page des résultats des moteurs de recherche, et les attractions addictives des réseaux sociaux » (Cardon, *op. cit.*, 301) – dans une grande mutation souhaitée par de nombreux chercheurs et praticien·ne·s de l'éducation, telle que nous l'avons évoquée auparavant – alors la forme scolaire risque de continuer à structurer (voire d'aggraver) avec le numérique les mêmes principes de distinction socioscolaire, favorisant les élèves les plus proches des attentes de l'institution¹⁹⁰.

4.3.2 - Dispositifs, formats, dispositions

Dispositif

« Il faut passer par chaque médiation, regarder chaque dispositif, voir agir chaque situation, et suivre la façon dont des morceaux, des langages, mais aussi des corps, des collectifs, des objets, des écrits, des façons d'apprécier et des moyens d'écouter circulent, produisant à la fois des ensembles d'œuvres qualifiées et commentées, et des publics prêts à les accueillir. » (Hennion, 2007 [1993])

La notion de dispositif musical, dans l'acception qu'en propose S. Maisonneuve (2012), permet de dépasser celle du « créateur [...] placé dans un contexte » ou même celle d'un « système de production », en valorisant plus précisément l'hétérogénéité d'un « ensemble d'agents »

189. La pagination renvoie ici à la conclusion de l'ouvrage, dans sa version électronique, téléchargée en plusieurs parties. L'introduction est notée [I], les chapitres selon leurs numéros [1, etc.], et la conclusion [C]. [C, 11] indique donc la page onze de la conclusion.

190. Il eût été intéressant, de ce point de vue, de construire une approche systémique des usages numériques des enseignants, par exemple dans une démarche comparative avec les usages des élèves. Dans une telle perspective, et en prolongement de l'ASUNE, Julie Denouël (2019) propose de structurer une analyse articulant les niveaux macro, méso et micro des usages numériques des enseignants, ainsi que des « formes de tensions » que cette articulation peut engager (Denouël, *op. cit.*, 14). Une telle démarche, cependant, dépassait très largement le cadre de cette thèse.

(objets, technologies, catégories, artistes, ingénieurs, agents commerciaux, musicien·ne·s, mélomanes) (Maisonneuve, *op. cit.*, 8), et permet à la fois de dépasser le paradigme occidental du mythe romantique de l'artiste solitaire, de rendre compte de la dimension collective des mondes musicaux, engagés dans une division du travail artistique (Becker, 2010 : 32, 40), et de prévenir au passage « l'exclusion *a priori* de personnes peu visibles, et pourtant indispensables aux activités collectives » des mondes de la musique (Hammou, *in* Benghozi et Paris, 2013, 195).

Pour Maisonneuve (*op. cit.*), le dispositif musical – en tant que dispositif sociotechnique de la musique – est formé par cet ensemble hétérogène d'agents qui produisent une activité, des objets, des compétences et des valeurs, lesquelles « donnent sens à cet agencement » et le « performant » en tant que monde musical spécifique, à partir d'une « configuration de contraintes et de ressources [...] définies par leur coordination dans des séries de situations interdépendantes et dynamiques » (*Ibid.*, 8). En tant que telle, cette acception de la notion de dispositif musical embarque tout autant la pratique que sa dimension symbolique, révélant « des façons de faire, des lieux, des moments, des objets et des techniques » (Hennion et Ribac, 2003, 3), tandis que son étude permet de « redonner la main aux objets » dans l'analyse – et non « à côté d'elle » (Hennion, 2010, 22).

Par exemple, dans une enquête récente sur « l'économie de la découverte musicale à l'ère numérique », S. Maisonneuve (2019) expose l'émergence de différents dispositifs de prescription musicale opérant sur les réseaux sociaux numériques ; pour la chercheuse, cette prescription s'inscrit dans une « performance socialisée » fondée sur des échanges de contenus (enregistrements ou hyperliens), de ressources (sites, moteurs, algorithmes, repères, catégories) et d'expériences personnelles (connaissances, évaluations, émotions) (Maisonneuve, *op. cit.*, 6). Or elle fait apparaître différents types de ces dispositifs (dont elle dresse un « répertoire », selon l'importance de l'intervention du mélomane, du plus impersonnel au plus singularisé) :

- dispositifs de recommandation explicites (qui s'appuient sur l'économie « système » : algorithmes, critiques, *likes*, etc.) ;
- dispositifs de cadrage de l'offre (radios, chaînes de plateformes ou plateformes spécialisées) mis en œuvre par les consommateurs à partir d'une offre commerciale ;
- « dispositifs de confiance » : noms d'artistes, de producteurs, genres musicaux, organisés par les amateurs à partir de catégories institutionnalisées, mais pas toujours pensés à des fins prescriptives ;
- réseaux ou dispositifs de confiance interpersonnels (*Ibid.*, 7).

Formats

La notion de « format musical », dans sa mise en cohérence avec l'ANT et la notion de dispositif, permet là encore de se mettre à distance avec

le « discours habituel » sur l'œuvre musicale, en tant qu'objet figé, entité anhistorique et transcendante (Maisonneuve, 2012, 8). Dans cette perspective, l'œuvre – sans cesse interprétée et reproduite – n'existe musicalement que par son actualisation dans des performances situées qui coordonnent des acteurs et des objets¹⁹¹. Ces derniers, selon Maisonneuve (*Ibid.*), ne sont pas tant des intermédiaires – ce qui induirait un « écart », une distance avec l'œuvre originale – mais des médiateurs assurant « l'existence même de cette œuvre, son incarnation matérielle et sa signification pour le collectif articulé dans telle situation donnée » (*Ibid.*). Cette acception du format musical définit ainsi « un certain nombre de qualités » de la musique enregistrée et écoutée, non pas selon une « essence » technique et matérielle du support, mais selon le fait de « va-et-vient incessants » entre connaissances et inventions des ingénieurs, projets des agents commerciaux, attentes et pratiques des amateurs, dispositions et ressources des musiciens et de leurs instruments, « paradigmes existants et nouvelles situations techniques et esthétiques » (Maisonneuve, 2006, 8).

Cette notion engage ainsi la description fine des « modalités concrètes de mise à disposition de la musique » par la possibilité d'y analyser les composantes de sa performance (composition, interprétation, production technique) et les dimensions de son existence : structure musicale, instrumentation, caractéristiques acoustiques, fonction et circonstances (Maisonneuve, 2012, 8).

« En reliant cette notion [de format musical] à la théorie de l'acteur-réseau, on voit combien « l'œuvre » existe en fonction de situations et de significations qui lui sont attribuées, la technique participant pleinement à sa performance et à sa pertinence dans une situation donnée. » (Maisonneuve, op. cit., 8)

Dispositions

Dans le domaine musical, la notion de disposition permet selon S. Maisonneuve (*Ibid.*) de dépasser celle de réception – en requalifiant sa dynamique, sa dimension active – en tant que manière « d'être disposé à » et de « se mettre en disposition de » la musique, *i.e.* la manière dont « le récepteur engage sa relation avec la musique (*Ibid.*). La réception articule ainsi des attentes, des expériences musicales, des échanges interpersonnels, des situations d'écoute, des « manières de construire sa carrière d'amateur », et en cela dépend également de dispositifs techniques et de formats musicaux (*Ibid.* : 8, 9). La disposition est active, en ce qu'elle varie, non seulement d'un amateur à l'autre, mais aussi chez un même amateur à mesure du temps et

191. Antoine Hennion et Bruno Latour (1996) anticipaient déjà cette perspective au milieu des années 1990 dans leur critique de *L'Œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique*, de W. Benjamin (1971), à l'endroit d'un appauvrissement supposé des œuvres musicales (et des œuvres d'art en général) lié à leur multiplication phonographique ; appauvrissement que le philosophe allemand posait comme un préalable à la perte d'une non moins supposée *aura*, dans son essence musicale : « d'un côté, la singularité, la contemplation, la concentration – *l'aura* –, et de l'autre, les masses, la distraction, l'immersion – la perte de *l'aura* » (Hennion et Latour, 1996, 3). Pour les deux auteurs, l'une des erreurs fondamentales que Benjamin livre dans ce texte – outre une confusion « fétichiste » vis-à-vis de la modernité musicale – réside dans son approche de la technique : « Il veut lui redonner un rôle actif [en art], comme si elle n'en avait pas » (*Ibid.*, 7).

des situations, dans des formes d'engagement actif et d'ouverture à « être pris », voire « surpris » (*Ibid.*, 9).

La disposition révèle ainsi une « multitude de stratégies de mise en disposition de soi-même dans son mode d'accès à la musique » (Hennion, Maisonneuve et Gomart, 2000, 209). Si elle constitutive d'une appropriation de la musique dans *l'intime*, ce n'est pas tant selon un « jardin secret unique », mais plutôt selon une « méticulosité » de la construction par chacun d'un « cercle privé de l'écoute musicale », personnalisé, au milieu duquel l'amateur peut-être dans la disposition souhaitée, et rencontrer « ce qu'il cherche » (*Ibid.*, 210).

Par ailleurs, pour Maisonneuve (2012), la disposition renvoie à la façon dont le mélomane prend part à un monde musical préexistant, la manière d'y engager sa participation, et partant ses émotions :

« Ainsi, l'invention d'une écoute nouvelle associée à l'invention du disque comme medium musical s'appuie tout à la fois sur le désir de s'approprier un univers musical domestique précédemment occupé par d'autres, sur l'invention de formes de performance à partir de paradigmes préexistants, et sur le désir de découvrir, tester et produire de nouvelles formes d'émotion. » (Maisonneuve, *op. cit.*, 9)

Pour l'instant, cette perspective théorique s'est essentiellement construite sur la pratique d'écoute des amateurs de musique. Mais il apparaît que la notion de disposition musicale peut être également heuristique à l'endroit des « carrières » de musicien·ne·s., notamment, que l'on peut ainsi réintégrer dans « tout un complexe sociotechnique » (Callon et Ferrary, 2006, 6) et historique.

Ainsi, Simon Frith (2018) analyse la façon dont, en 1974, l'apparition d'un « chômage des jeunes » (à suite de la crise économique issue du premier choc pétrolier) entraîna un enracinement social de certains courants musicaux dont par exemple le punk. Dans ces années-là, selon Frith, monter un groupe de rock et/ou de punk constituait une « activité principale » (Frith, *op. cit.*, 118) ; bien loin de constituer un loisir, et hors de « tout attentisme », la création de ces groupes musicaux s'établissait pour ces jeunes en tant que « raison sociale », raison de vivre. Certes, c'est l'esthétique qui traduit ceci, « le punk et la facilité à s'emparer d'une guitare », selon ce qu'Antoine Hennion appelle des « catégories socio-sentimentales » (Hennion, 2013, 3), mais pour Frith, la racine sociale y est plus « profonde encore » que la dimension esthétique (*Ibid.*).

« C'est en ça que c'est punk ; [...] si tu as dix-sept balais, tu es juste un paria parce que t'as pas de boulot et tu as peu de chances d'en trouver. Mais ta vie, c'est quand effectivement tu montes sur scène, et que tu vas jouer à 300 km de chez toi et que les gens t'accueillent en te disant : "Bonjour, monsieur le Musicien !" » (*Ibid.*)

Il apparaît ainsi primordial que, dans cet exemple, les commentaires habituellement associés au mouvement punk (autodestruction, consommation

massive d'alcool et de drogues, expression musicale et contestation politique primaires, etc.¹⁹²) doivent être réévalués vis-à-vis de l'hétérogénéité des dispositions musicales qui lui sont liées.

« *Il faut une alternative [musicale], donc ils la créent à partir de ce qui les intéresse et donc, effectivement, ils font exister le monde qui est le monde dans lequel ils vivent et dans lequel ils ont envie de vivre.* » (Frith, *op. cit.*, 119)

4.3.3 - Acteurs, environnements, objets

Écologie des activités

Avant d'aborder l'ultime ancrage musicologique de notre construction écologique visant à appréhender des pratiques musicales particulières à l'ère des MdM, rappelons que notre perspective n'annule pas toute idée de détournement d'usage, bien évidemment, mais ambitionne plutôt, avec Jérôme Denis (2009) de « prendre au sérieux » cette idée. Ainsi, pour Jérôme Denis (2009) – dont l'article de synthèse analysé ici sera largement mobilisé – les modèles adossés à l'ANT, comme celui que nous avons exposé ci-dessus, indiquent que « tout n'est pas détournement » (Denis, *op. cit.*, 9), selon des dynamiques de familiarisation avec les technologies, notamment mises à jour par Laurent Thévenot (1994) :

« *Il y a des alignements¹⁹³ réussis et des formes apaisées d'usage dans lesquelles technologies et usagers sont en régime de familiarité.* » (Thévenot, 1994, in Denis, *op. cit.*, 10)

Ces notions d'alignement et d'apaisement d'usage nous apparaissent fécondes pour l'analyse musicale, en tant qu'elles relativisent là encore des « face-à-face » systématiques qui auraient cours entre un utilisateur et une technologie en situation, et aussi parce que, relativisant de même les allant-de-soi idéologiques *ad hoc*, elles sont susceptibles de réarmer théoriquement le paradigme des MdM, en nous interdisant d'assimiler « tout uniment » et systématiquement leurs manifestations musicales « à des expressions de contestation, d'opposition, de résistance ou de révolte » (Martin, 2006a, 4)¹⁹⁴.

192 Voir à ce sujet – en réalité complexe – le numéro de la revue *Volume !* consacré à la scène punk en France (1976-2016), et notamment l'article de Philippe Liotard (2016) « Le corps punk, de la transgression à l'innovation » (Liotard, in Robène et Serre, 2016, 123-139).

193. Dans cette perspective, la notion « d'alignement » renvoie à un « jeu » entre « des positions inscrites dans les technologies (qui misent sur certaines compétences) et des postures d'usagers en chair et en os » (Denis, 2009, 10).

194 L'ethnomusicologue Denis-Constant Martin prend ainsi l'exemple du reggae, lequel indique selon lui « parmi beaucoup d'autres [exemples], que contradictions et ambivalences, plus facilement véhiculées dans la communication musicale que dans la communication verbale, interdisent de considérer, *a priori* encore une fois, une pratique musicale et les œuvres qui en résultent comme rébellion d'un "populaire" dominé » (Constant 1982, in Martin, 2006a, 4).

Plus finement, l'étude des alignements d'usages technologiques, dans notre perspective, implique toujours d'autres technologies et/ou d'autres personnes : si cela apparaît évident dans le domaine musical, selon la notion de « genèse instrumentale » sur laquelle nous reviendrons plus tard¹⁹⁵, l'alignement technologique renvoie là encore à une « situation » systématique des dispositifs et des dispositions, et en tant que tel déborde la notion d'usage – telle que l'entend son étude par une « entrée » strictement technologique. Dès lors, la notion d'usage renvoie à celle de « chaîne sociotechnique », au sein d'un environnement donné impliquant – outre la dyade technologie/usager – des commerces et fournisseurs de services, des éditeurs, des pairs, etc., mais aussi la disponibilité de chacun de ces agents sur un territoire donné (une région, voire un réseau) à un moment donné (Denis, *op. cit.*, 9).

C'est donc depuis la fin des années 1980, selon J. Denis, qu'apparaît une vue écologique de l'activité, défendant la prise en compte de l'environnement, *i.e.* les espaces et les différentes entités qui l'habitent (*Ibid.*). Cette perspective, dont Denis rappelle encore la dette intellectuelle à la pragmatique, à la théorie de l'activité et à l'ethnométhodologie, vise également à redonner de la consistance à ce que la sociologie des usages appelle le quotidien, dont « l'entrée » se fait désormais par l'activité, et non plus par les technologies elles-mêmes (*Ibid.*, 10). Selon ce chercheur, ce qui compte désormais, c'est « ce que font les personnes étudiées, ce dans quoi elles sont engagées, et c'est uniquement parce que l'on suit le cours de leur action qu'apparaissent les objets », considérés ici comme des « partenaires » (*Ibid.*). Pour A. Hennion, l'une des conséquences musicales de cette perspective, c'est de considérer « le corps partagé de l'amateur de musique », qui se produit « dans la musique, avec elle, et non face à elle » (Hennion, 2005, 3).

Il s'agit donc de considérer le « paysage technologique » – et non plus seulement l'usage de tel ou tel objet technique – qui caractérise la situation observée, et comprendre comment la pratique se déroule « dans cet agencement hybride » (Denis, *Ibid.*).

« Avec la sociologie des usages traditionnelle, on avait cette formule : **U (un usager) utilise T (une technologie), pour faire A (une action).** L'écologie de l'activité incite à poser une tout autre équation : **U est engagé dans A avec plusieurs T à sa disposition.** » (*Ibid.*)

Par ailleurs, toujours selon Denis, les travaux relatifs à cette approche écologique – notamment ceux afférant à l'action située et la cognition distribuée (J. Lave, L. Suchman et E. Hutchins, notamment) – ont défendu une vision « non mentaliste » de l'humain selon laquelle le seul cerveau des personnes n'abrite pas toutes les capacités de l'action et de la cognition, celles-ci étant des processus hybrides « dans lesquels les mécanismes mentaux ne constituent qu'un ingrédient parmi d'autres » (*Ibid.*, 11). Plus encore, pour Denis, les tenants de cette vision – à rebours des conceptions « planificatrices » et « programmatrices » des approches cognitivistes de l'activité – révèlent dans leurs enquêtes à quel point l'action

195 Voir : II 6.1 - « Instrument, environnement », p. 162.

est « improvisée », dans un déroulement jamais totalement prévisible qui implique « des ajustements incessants » (*Ibid.*).

Cela est d'importance pour la musique, et notamment si l'on conjugue cette notion d'ajustement dans un « rapport à l'erreur », qui rend compte d'une vision non idéaliste de l'œuvre d'art, dans le cas par exemple d'une « improvisation libre »¹⁹⁶. Pour Matthieu Saladin (2014), l'improvisation musicale étant de nature processuelle, elle substitue à l'œuvre conçue comme objet fini et transcendant – « propre à la contemplation respectueuse » – l'œuvre comme « action immanente à la situation dans laquelle elle se réalise » (Saladin, *op. cit.*, 231). Ceci est évidemment déterminant concernant les musiques de hip-hop et de rap analysées dans notre enquête, où la performance du *flow*¹⁹⁷ est historiquement liée à l'improvisation. J'y reviendrai en dernière partie

Plus généralement, J. Denis (2009) rappelle que vis-à-vis de l'héritage certalien du vocabulaire des tactiques et du détournement¹⁹⁸, si « une part d'ombre » subsiste encore autour de « ce que l'on suppose de l'usager »¹⁹⁹, la figure dominante d'un acteur pleinement conscient et calculateur (engendrée par un mouvement général des SHS autour de l'autonomie) pose toujours problème tant elle donnerait à voir des actions « raisonnées », tournées vers la maximisation d'un confort ou d'une utilité prédéfinie – voire d'un profit ? – pour celui qui les déploie. Or, pour Denis, la visée de « se focaliser sur l'observation d'activités saisies dans leur hétérogénéité et leur dynamique » permet de se détourner de cette figure encombrante, afin de dévoiler l'essence circonstancielle des usages, « inscrits dans les tâtonnements de toute action humaine » (*Ibid.*, 11-12).

Observer

Concrètement²⁰⁰, concernant la démarche d'enquête – et ici la perspective ne limite plus les pratiques musicales aux seules pratiques d'écoute, d'où l'intérêt dans le cadre de notre enquête – il s'agit pour J. Denis de faire varier autant que possible les points de vue et les objets de l'attention (Denis, *op. cit.*, 12), afin de minimiser selon lui les « effets d'oculaires » que risque de donner une série d'observations statiques. L'enquêteur doit alors, successivement et de façon itérative, alterner trois positions d'observation au cours de l'enquête, de manière interactive.

196. Par « improvisation libre », nous désignons précisément les pratiques musicales d'improvisation collectives, telles qu'elles apparurent conjointement aux utopies des années 1960 et 1970, et que Mathieu Saladin définit comme des pratiques de « synthèse fragile » visant à organiser « en un tout cohérent » la recherche musicale, l'attention au phénomène sonore, et l'investigation sociale et politique » (Saladin, 2014, 269).

197. Pour Anthony Pecqueux, le *flow* est un « débit ou phrasé du rap, façon d'interpréter vocalement les paroles sur une "instru". Correspondant à la signature vocale de chaque rappeur, le flow est le résultat de la jonction entre la rythmicité de la profération des paroles, la gestion du souffle, les associations de mots entre eux et de leurs sonorités, la tessiture vocale, et bien sûr l'appariement à une "instru" » (Pecqueux, 2014).

198. Et de ses prolongements anthropologiques, concernant notamment le « bricolage » et le « braconnage » à l'ère numérique, par P. Plantard (2014).

199. Qu'il s'agisse de pratiques d'écoute et/ou de création musicales.

200. Si nous anticipons dès lors quelque peu l'exposé de notre méthodologie (voir « Chapitre 7 »), c'est à la fois pour exprimer l'enracinement de la perspective écologique dans la démarche d'enquête, mais aussi, par la suite, pour en examiner les limites dans notre propre travail.

Des acteurs

La première position consiste à « suivre des personnes dans leurs déambulations au sein d'un espace d'activités hétérogènes » et à porter l'attention sur les différentes « rencontres » qui s'opèrent avec des humains et/ou des non-humains, et de pouvoir décrire les modalités précises de leur accomplissement (routine, rupture, changements de registre, adaptations, etc.). Les usages sont ici compris en tant que moments ponctuant un cours d'action (*Ibid.*).

Dans notre enquête, il s'agit d'observer les trajectoires de jeunes élèves, dont les pratiques musicales (et les usages audionumériques *ad hoc*) sont essentiellement « voilées » dans leur environnement scolaire où je les ai rencontrés. Il a donc fallu les « suivre », au-delà de cette frontière réelle et symbolique (entre la vie privée et la vie scolaire, publique), entre l'intime et l'extime (Tisseron, 2011), afin de pouvoir décrire leurs trajectoires musicales et donner ainsi plus de « consistance » à leur quotidien. De ce point de vue, le choix d'enquêter également d'anciens élèves – décision tardive dans notre enquête – permet d'établir une perspective comparative des trajectoires de ces acteurs, au sens d'une mise en résonance les unes par rapport aux autres.

Des environnements

Inversement, la deuxième position d'observation s'opère d'un point de vue statique et s'attache aux lieux, aux environnements, en tant qu'espaces hétérogènes où l'action se déroule. Il s'agit de se demander alors : « que se passe-t-il ici ? » (*Ibid.*). Pour Denis, l'importance ici réside dans la description de l'hétérogénéité de l'environnement et des « différentes entités qui l'habitent ou le traversent » (*Ibid.*).

Nous verrons plus loin que l'acceptation du concept d'environnement, dans la perspective de l'écologie de l'activité telle qu'exposée par Jérôme Denis (*Ibid.*), sera complétée par celle, anthropologique, de Tim Ingold (2011 ; 2012 ; 2018a ; 2018b), afin d'adapter cette perspective théorique au domaine musical de notre enquête.

Des objets

Enfin, la troisième posture est pour Denis une adaptation de la première (s'attacher à suivre des acteurs) aux entités non humaines de l'enquête, qui doit constituer selon le chercheur un moyen efficace de rompre avec le paradigme du face-à-face usager/objet, souvent attaché à la notion d'usages.

« Les technologies sont saisies par leur trajectoire, les différents traitements qu'elles reçoivent et bien sûr les mises en forme et en mots dont elles sont l'objet. » (Ibid.)

Dans notre cas – et c'est ici la limite de l'ancrage par l'écologie de l'activité de notre proposition théorique – les objets de notre enquête sont

certes constitués par des technologies, en l'occurrence audionumériques²⁰¹, mais aussi et surtout par des productions musicales et poétiques (enregistrements audio, clips vidéo, textes de chansons), dont l'analyse exige dès lors de recourir aux *habitus*²⁰² de la musicologie, et plus précisément à ceux de l'ethnomusicologie, en tant qu'elle se définit comme une discipline qui « s'investit dans une réflexion sur la manière dont systématique musicale et culture sont indissociables » (Arom & Alvarez-Péreyre, 2007 ; Arom & Martin, p. 29).

Or, en musicologie, les approches originales sont nombreuses et variées, qui s'attachent à tel ou tel aspect du phénomène musical contemporain, et en vertu d'ancrages pluri-, inter- ou transdisciplinaires²⁰³, s'inspirent de façon aussi diversifiée de tel ou tel paradigme scientifique cherchant par exemple à surmonter le clivage idéologique moderne et romantique entre art et technique (Maisonneuve, 2012, 78), à valoriser des pratiques musicales autrefois exclues du champ académique, comme l'improvisation (Caporaletti, 2012, Caporaletti *et al.*, 2016 ; Cugny, 2016 ; Saladin, 2014), ou encore à bâtir une ethnomusicologie portant sur le rôle et la place du studio d'enregistrement dans l'analyse des phénomènes musicaux (Barnat, 2015). Si, parmi tous ces travaux, ceux par exemple de Vincenzo Caporaletti²⁰⁴ ou de Ons Barnat²⁰⁵ nous sont apparus très intéressants, la distance théorique qui nous sépare du premier, et notre spécificité de terrain qui nous éloigne du second nous ont conduits, là encore, à engager la mise en place progressive de notre propre boîte à outils, dans une posture épistémologique fondée sur « l'idéal d'une ethnomusicologie interdisciplinaire » (Barnat, *op. cit.*, 187).

201. À noter que ces technologies constituent également des environnements audionumériques, en qui sont assemblés, dans une unité de sens musical, différents objets techniques plus ou moins disparates selon leurs prescriptions d'usage (pour enregistrer, éditer, mixer, graver, etc.). Là aussi, cette caractéristique de notre terrain musical déborde largement cet ancrage de l'écologie de l'activité, sans toutefois en ôter l'intérêt de son apport théorique.

202. Pour la définition du terme « *habitus* », voir note précédente n°76, p 67.

203. Pour l'ethnomusicologue Frank Alvarez-Péreyre (2003), l'interdisciplinarité est une exigence qui s'impose « si l'on ne veut pas s'engloutir dans la complexité constitutive du regard humain sur les choses, si l'on ne veut pas se laisser dominer sans défense par le kaléidoscope des motifs – psychologiques, sociaux, intellectuels – dont dépend peu ou prou toute rationalité » (Alvarez-Péreyre, *op. cit.*, 10).

204. Avec la Théorie des musiques audiotactiles, le compositeur et musicologue Vincenzo Caporaletti (2012, 2016) a développé une approche originale visant à « se concentrer plutôt sur les usages [de la pratique musicale] et les schèmes cognitifs sous-jacents plutôt que sur les contenus et les systèmes » (Cugny, 2016, 32). Si cette théorie semble très opérante dans l'analyse de pratiques musicales particulières (musiques urbaines afro-américaines, dont le jazz) et des notions qui s'y rattachent (*groove*, *swing*), en revanche la culture théorique qui soutient cette approche (médiologie, théorie esthétique de la formativité de L. Pareyson) est radicalement éloignée de notre propre approche.

205. Ons Barnat (2015) a examiné les possibilités théoriques et méthodologiques de considérer le studio d'enregistrement en tant que terrain ethnomusicologique. À partir d'un modèle proposé par l'ethnomusicologue et ingénieur du son Eliot Bates, Barnat construit une grille analytique « pratique » articulant les interactions sociales (depuis les acteurs du studio jusqu'aux producteurs des maisons de disque), les arrangements musicaux produits *in situ* et les techniques d'ingénierie du son déployées en studio afin d'y cerner la dynamique des performances humaines/non humaines « cristallisées dans le résultat sonore final » (Barnat, *op. cit.*, 202). Si la démarche théorique et méthodologique – en proximité semble-t-il des approches de la cognition distribuée – nous semble assez congruente avec la nôtre (notamment dans la dimension heuristique des interactions et médiations techniques humains/non humains vis-à-vis de la « production » musicale), en revanche l'application ethnographique spécifique qu'elle mobilise est en tout point éloignée de notre terrain.

Chapitre 5

ANCRAGE ETHNOMUSICOLOGIQUE

*« Il n’y a pas une recette de terrain,
une façon de faire de l’ethnomusicologie,
car tout découle du terrain qui, lui, est singulier.
La méthode doit répondre à une
pertinence dont la portée est à la fois culturelle et scientifique. »*
(Nathalie Fernando et Monique
Desroches)

5.1 Implications épistémologiques

5.1.1 - Pluralisme méthodologique

Rappelons-le, la première grande tâche de ce travail de thèse, tout au long de son déroulement²⁰⁶, visait à parcourir la littérature des trois champs disciplinaires distincts s’intéressant à notre objet de recherche²⁰⁷ (sciences de l’éducation ; sociologies de l’éducation, de la musique, de la culture, des usages ; musicologie), de façon à construire progressivement une posture épistémologique et théorique la plus congruente possible en vis-à-vis d’une méthode de dévoilement et d’analyse des pratiques musicales audionumériques (écoute et création) de nos jeunes enquêté·e·s, lequel·le·s, rappelons-le, sont susceptibles d’être soumis·e·s à un « voilement » scolaire qui invisibiliserait ces pratiques hypothétiquement capacitantes. Pour articuler ces trois champs disciplinaires, il était donc nécessaire de procéder à un

206 Notre approche étant inspirée de la méthode par théorisation ancrée (MTA), le parcours de la littérature s’est poursuivi tout au long de la thèse, y compris lors des phases de rédaction. Voir : II 7.1.3 - « La méthode par théorisation ancrée (MTA) », p 206.

207. Pour rappel : les pratiques musicales audionumériques de jeunes élèves en difficulté socioscolaire.

examen analogique de cette littérature afin de distinguer, à l'endroit de notre objet de recherche « intrinsèquement pluridisciplinaire » (Coutellec, 2015, 14), « non pas le vrai du faux » parmi ces disciplines, mais plutôt « le qualifiable de l'inqualifiable » (Foucault, 2017, 301), en empruntant la voie d'une « compatibilité disciplinaire » qui constitue, selon Coutellec (*op. cit.*, 14), la condition d'agencements originaux.

« *La première manière d'affronter ce qui ressemble à une aporie est d'admettre la nécessité du pluralisme méthodologique.* » (Martin, 2009, 5)

Ce faisant, notre démarche s'est inscrite dans une « dépense conceptuelle » (Legay, 1997, *in* Coutellec, *op. cit.*), qui nous a vraisemblablement fait sortir des « sillons épistémologiques » plus ou moins habituels en musicologie et en sciences de l'éducation (Fleury-Bahi *et al.*, 2009, 99), afin de construire notre propre « boîte à outils méthodologiques » (Barnat, 2015, 187). Cela a notamment consisté à fixer quelques critères de convergence pluridisciplinaires – *e.g.* la façon dont s'articulent les pratiques musicales d'un acteur, l'environnement considéré, les technologies utilisées et les objets produits – en veillant de façon optimale à « la cohérence des visées, des paradigmes et des méthodes » (Albero & Eneau, 2017), et en examinant au passage quelques « séries de pluralité » qui caractérisent ces disciplines : « styles » de raisonnement scientifique, éléments méthodologiques, valeurs, temporalités (Coutellec, *op. cit.*, 12).

Hypothétiquement risquée pour un doctorant, dont on attendra peut-être le respect d'un « schéma de docilité » disciplinaire particulier (Foucault, 2004, *in Ibid.*, 13), et vraisemblablement inaboutie dans le temps imparti de cette thèse, notre posture transdisciplinaire a néanmoins veillé à l'application d'une rigueur optimale, dans l'opération de migration des concepts (Albero et Eneau, *op. cit.*), afin notamment de ne « pas diluer le concept même de science, écueil du relativisme » (Coutellec, *op. cit.*, 8). Ce faisant, notre approche s'est également accommodée d'une posture pragmatique, acceptant l'aspect « parcellaire » de la recherche, tolérant une « compréhension partielle des objets de connaissance », s'agissant plutôt de « prendre soin des objets » en évitant au maximum « de les réduire dans une illusion de maîtrise » (Coutellec, *op. cit.*, 76).

Il est vraisemblable que cette posture ait notamment pu favoriser la déconstruction, voire l'extinction, de quelques certitudes, embarquées sur le terrain plus ou moins à mon insu.

« *Le chercheur sur son terrain n'est pas que chercheur (espérons-le), et il transporte aussi avec lui un monde personnel qui entre au contact avec les mondes personnels de ceux auprès de qui il travaille et vit, pour un temps.* » (Olivier de Sardan, 2000, 22)

Phénomène typique du seuil primaire d'une recherche au cours de laquelle l'enquêteur amorce son « équation intellectuelle » (Paillé et Mucchielli, 2013, 25), l'une de ces certitudes semblait pouvoir s'énoncer tout bonnement : ces jeunes élèves étaient en difficulté socioscolaire²⁰⁸ et, s'ils semblaient avoir une pratique d'écoute musicale assez intense, cette intensité ne semblait aucunement les prémunir ni de leur échec scolaire, ni d'une domination socioculturelle annoncée de leur « consommation » musicale par les plateformes numériques « globalisées » (Bouët et Solomos, 2012), et encore moins sans doute d'une domination globale, dans son avatar discursif délivrant à l'école le « vrai » social et culturel à l'endroit des personnes socialement « modestes » et scolairement « faibles ». Une autorité, « qui dit comment parler et qui donne autorité et autorisation pour parler » (Bourdieu, 2002, 102 ; Bréant, 2014, 85), et qui fonctionne comme une « intériorisation du contrôle » (Eneau, 2016, 9).

Tout aussi bonnement, et malgré la dimension « compréhensive » de l'approche (Paillé et Mucchielli, *op. cit.*, 40) dans laquelle s'élaboraient dans l'ombre des complexités à venir, l'objectif de la recherche semblait relativement clair à son commencement : « porter un matériau qualitatif dense et plus ou moins explicite à un niveau de compréhension ou de théorisation satisfaisant » (*Ibid.*, 34) afin de documenter cette domination « globalisée » qui s'imposait alors à moi au travers de nombreux travaux des SHS et de musicologie.

N'avais-je pas lu par exemple, que « l'industrialisation de la musique » détruisait les « archétypes universels » de l'art sonore, tel l'ostinato, désormais « omniprésent », et dont la façon de le traiter comme un « cliché » avait entraîné sa dégénérescence archétypale ? Que s'il existe « des musiques de consommation massive », il y a en revanche « de moins en moins de musiciens » ? Et qu'en conséquence, « plus on entend de la musique, moins on l'écoute », de la même façon que « plus on en consomme, moins on en fait » ? (Mâche, 2012, 24)

Pourtant, au niveau microsociale de cette enquête (deux établissements, des élèves et anciens élèves, un studio d'enregistrement), et en vertu d'intuitions initiales à vrai dire assez contradictoires, les premières observations de ces jeunes semblaient non seulement confirmer l'intensité des « prises » musicales sur leur existence, mais aussi leur propre capacité à décrire les modalités, les objets et les environnements de leur pratique musicale, et à en exprimer des pensées, des jugements réflexifs.

En somme, au-delà des catégories « socialement modeste » et « scolairement faible » que j'avais amenées dans mes bagages – et qui risquaient tout autant de biaiser mon ethnographie que de stigmatiser encore davantage ces jeunes – semblait s'ouvrir, à mesure de l'enquête, une plus grande complexité dans le rapport de ces jeunes à la musique. Des « symptômes, des indices, des signes » d'hétérogénéité (Ginzburg, 2010, 232).

208. Nous renvoyons ici aux travaux de Pierre Merle (2012) et aux difficultés scolaires définies comme étant d'origine sociale (Merle, *op. cit.*, 15 et suiv.).

Il apparaissait ainsi fécond d'articuler les approches SHS précédemment exposées avec un ancrage musicologique en suivant – mais dans le sens inverse²⁰⁹ – la recommandation de Denis-Constant Martin et Simha Arom (2015).

« *Si les compétences des ethnomusicologues, les types de musiques étudiées²¹⁰, invitent à privilégier en un temps donné de la recherche l'analyse intrinsèque de la matière musicale, ce n'est que pour mieux envisager ensuite les rapports entre les mécanismes découverts et l'univers social dans lequel ils se font entendre.* » (Arom et Martin, *op. cit.*, 28)

Enfin, il est entendu que, vis-à-vis du caractère empirique et exploratoire de cette construction théorique et méthodologique, et pour reprendre la métaphore musicale de Gilles Boudinet (1996, 9), « notre partition doit être entendue *pianissimo* ».

5.1.2 - Décoloniser le regard et l'écoute

Pour Laurent Aubert (2012), si les controverses épistémologiques actuelles de l'ethnomusicologie semblent s'accélérer à mesure des phénomènes sociaux liés à la « métropolisation », à « l'interculturalité » ou encore au « glocalisme » touchant les populations humaines et partant leurs pratiques musicales (Aubert, *op. cit.*, 88), elles s'inscrivent également dans un continuum scientifique qui l'a fait apparaître en tant que discipline scientifique²¹¹. En 1975, par exemple, le symposium organisé par l'américain Daniel Neuman sous le titre *The Ethnomusicology of Cultural Change in Asia* valorisa pour l'une des premières fois la notion de « changement culturel » dans les préoccupations générales de l'ethnomusicologie (*Ibid.*, 89).

Pour Aubert, ce changement de paradigme annonce d'importantes mutations pour la discipline, en tant qu'il ne s'agit plus, dès lors, d'étudier la musique d'une « tradition déterminée » (selon des principes émanant de la musicologie comparée), mais d'observer des phénomènes musicaux résultant de conditions sociohistoriques particulières, *i.e.* :

« *la musique en situation, comme expression de la société et de l'individu, ainsi que le préconise l'anthropologie de la musique* ». (*Ibid.*)

En France, le musicologue rappelle que ce n'est qu'en 2007 – malgré des travaux pluridisciplinaires antérieurs prolongeant les *popular music*

209. La chronologie de terrain m'a tout d'abord amené à observer ces jeunes, avant de m'intéresser à leurs pratiques musicales. Voir : II 7.2 « Une ethnographie multi-située », P. 209 et suiv.

210. À la différence de Gilbert Rouget (voir note de bas de page n°213, p. 192), S. Arom et D.-C. Martin (2015) insistent sur la nécessité de « s'attacher à comprendre des musiques qui n'ont pas encore été décrites », notamment de « jeunes musiques » inventées en ville ou dans le « va-et-vient » entre les mondes urbains et les campagnes » (*Ibid.*, 28).

211. À ce sujet, Laurent Aubert cite notamment les travaux pionniers en anthropologie d'Homer G. Barnett en 1953 (*Innovation, the Basis of Cultural Change*. New York : McGraw-Hill), suivis, plus tard, de ceux de Clifford Geertz (1973) ou James Clifford (1988) au sein de l'école « interprétative » postmoderne (Aubert, *Ibid.*).

*studies*²¹² – que la Société française d’ethnomusicologie consacra des Journées d’étude titrées « Nouvelles musiques, nouvelles méthodes ? », auxquelles des spécialistes « de domaines aussi iconoclastes » (*Ibid.*, 90) que le rock, la variété et la musique électro furent conviés.

Du point de vue épistémologique, Aubert rappelle ainsi que l’ethnomusicologie – à l’ère du numérique, des « accélérations migratoires » et d’une urbanisation très forte – ne devrait plus avoir pour « vocation première » de se préoccuper de l’un des domaines musicaux particuliers des musiques dites « traditionnelles », « ethniques », « populaires », « extra-européennes », etc., dans la mesure où ces termes sont ambigus, « suggérant une forme de réification, voire d’idéalisation de notions comme la tradition, l’authenticité, l’altérité » (*Ibid.*).

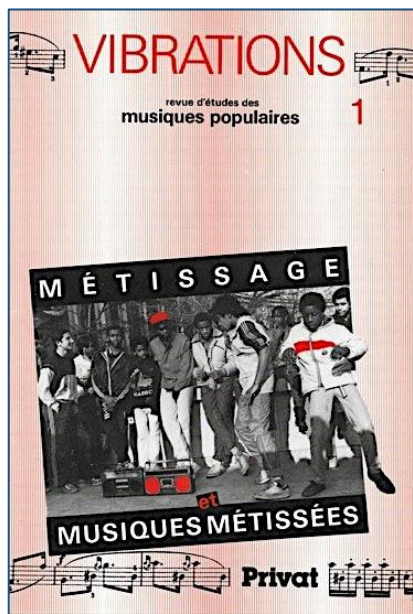


Figure 10 - La revue *Vibrations*, n°1, 1985.



Figure 11 - « L’invention de la tradition » (Hobsbawm et Ranger, 1983).

À ce propos, il convoque l’ouvrage codirigé par l’historien britannique Eric Hobsbawm (1983) dans lequel la notion de « tradition » est déconstruite en tant « qu’invention récente », dont les « manipulations idéologiques et politiques de tout bord ont démontré l’ambiguïté » (*Ibid.*). Pour Hobsbawm :

« les "traditions inventées" désignent un ensemble de pratiques de nature rituelle et symbolique [...] qui cherchent à inculquer certaines valeurs et normes de comportement par la répétition, ce qui implique automatiquement une continuité avec le passé [...]. Toutefois, même lorsqu’il existe une telle référence à un passé historique, la particularité des traditions "inventées" tient au fait que leur continuité avec ce passé est largement fictive. » (Hobsbawm, 2006 [1983], in *Ibid.*, 90)

212. Voir par exemple la revue *Vibrations*, https://www.persee.fr/issue/vibra_0295-6063_1985_num_1_1, qui, en 1985, titrait son premier numéro « Métissages et musiques métissées ». Voir aussi à ce sujet Hennion (2018) ; Martin (2006a).

Pour L. Aubert, il s'agit donc de réévaluer la discipline ethnomusicologique afin de dépasser le paradoxe *a priori* funeste de sa contemporanéité : « presque partout », les musiques qui ont « fait ses beaux jours » sont en train de disparaître (*Ibid.*, 106). Si d'un côté la nécessité d'une « ethnomusicologie d'urgence », selon les préconisations de Gilbert Rouget²¹³, apparaît manifeste vis-à-vis de musiques en voie de disparition, il faut d'un autre côté, selon lui, « dépasser les vieux clivages » entre tradition et modernité, entre culture collective et création individuelle, et se concentrer sur l'idée selon laquelle « toute musique est toujours une manifestation sociale et une expression culturelle hautement révélatrice », y compris et surtout face à une complexification croissante de la notion d'appartenance culturelle (*Ibid.* : 20-21, 106). Pour dépasser ces clivages, l'ethnomusicologue propose notamment l'adoption et la pratique d'un « principe d'intersubjectivité » conduisant le chercheur à admettre que « ce qu'il relate n'est pas la réalité en soi, mais toujours la reconstruction qu'il en propose » (*Ibid.*, 11). Dans cette perspective, l'usage de l'approche intersubjective en tant qu'outil méthodologique – inspiré de l'ethnométhodologie et du paradigme culturaliste – s'inscrit dans une visée « décolonisatrice » du regard du chercheur, en symétrie des approches « sanctuarisantes » potentiellement porteuses de « manipulations idéologiques de toutes sortes » (*Ibid.*, 17).

5.2 « Jeunes musiques » et musiques de masse (MdM)

Dans le même sens, Julien Mallet (2004) remarque que, si en ethnomusicologie la mondialisation demeure souvent « l'accusée principale d'un procès pour mise en conformité », de plus en plus de chercheurs s'attellent en revanche à déchiffrer une « orchestration aux multiples contrepoints » de pratiques musicales originales qui « ne cessent de s'affirmer » (Mallet, *op. cit.*, 477). Pour Mallet, si les travaux à cet endroit se réclament communément d'une racine « populaire » – au sens anglo-américain²¹⁴ – ils nourrissent « avec vigueur » une controverse scientifique dont l'ethnomusicologue articule plusieurs thématiques plus ou moins corrélées. Nous exposons ici trois d'entre elles, à la mesure de leur portée heuristique envers notre étude.

- Les conditions d'émergence de ces musiques : contextes, situations, rupture ou continuité vis-à-vis d'un corpus précédent. Ici les musiques sont étudiées dans leur ambivalence, non seulement comme

213. « Je préconise l'ethnomusicologie d'urgence pour ces musiques de tradition orale, nées dans des univers clos, produites par le corps, des moyens mécaniques simples – membranes, cordes... – où l'on peut encore espérer débusquer une logique, un système, ce qui est le but de l'ethnologie, de l'ethnomusicologie ou de l'ethnolinguistique. Les musiques produites par la technologie industrielle échappent à toute contrainte, et il n'est plus question de trouver un quelconque système » (Rouget, 1997, in Arom et Martin, 2015, 29).

214. L. Mallet rappelle que l'acception anglo-américaine *popular* inclut par exemple les musiques de variétés, tandis qu'en français – dans le champ de l'ethnomusicologie – le mot « populaire » renvoie aux musiques traditionnelles « non savantes » que les Anglo-Américains dénomment *folk music* (Mallet, 2004, 477).

« produits des sociétés de consommation » – notamment dans les cas d’urbanisation et de créolisation de musiques non urbaines (Martin, 2006a) – mais aussi en tant que processus complexes, réponses « à la fois dominées et créatives » à des situations de crise (Mallet, *op. cit.*, 478). Il s’agit notamment d’identifier les ressources musicales auxquelles les « *popular performers* » ont eu accès ainsi que « les forces, les conditions et les processus de perception qui les ont guidés dans la sélection, la recombinaison et l’élaboration créative » (Copland, 1982, *in Ibid.*). Ici encore, la notion de « **contexte** » est jugée peu satisfaisante, notamment par l’ethnomusicologue africaniste Christopher Waterman (1990), cité par Mallet (*Ibid.*), en tant qu’elle « témoigne souvent d’une conception de la musique comme simple miroir de valeurs sociales ou culturelles, comprise dans un contexte plutôt que comme contexte » (Waterman, 1990, *in Ibid.*). Waterman relève notamment ce que l’amplification sonore de la musique, par exemple, modifie de sa portée symbolique :

« La musique juju avec les voix, les guitares et les talking drums [tambours à tension variable] amplifiés à de hauts niveaux de décibels créent un paysage sonore à la texture dense qui conditionne le comportement des participants dans les célébrations néotraditionnelles yoruba du cycle de la vie. » (Ibid.)

- La question « délicate » de l’autonomie ; là encore, si en ethnomusicologie le rôle des médias de masse et d’Internet est « unanimement reconnu », il est en revanche différemment apprécié, et leurs influences sont « différemment interprétées » (*Ibid.*, 477)²¹⁵. Mallet rappelle que, si le mouvement de « mondialisation » de la musique peut s’entendre comme une volonté d’homogénéisation à des fins marchandes, l’ethnomusicologie révèle cependant, à des niveaux méso et micro, des « processus d’appropriation qui contribuent à la constitution d’histoires locales » (*Ibid.*, 478). De toutes les études que relève J. Mallet, et dans le débat persistant opposant l’autonomie ou l’hétéronomie des expressions musicales, il en ressort que l’influence des médias de masse relève davantage, selon Waterman (cité par Mallet), d’un processus d’appropriation – « à la manière d’un langage pidgin »²¹⁶ – que d’un simple phénomène de déculturation ou d’absorption passive (Waterman, 1990, *in Ibid.*, 480-481).

- L’identification des artistes : « musiciens marginaux ou médiateurs » ? Là aussi les terrains renvoient à des figures multiples de musiciens aux parcours atypiques : entre individualisation de leurs parcours et constitution de réseaux, conflits et nouvelles solidarités, ils « inventent et réinventent de multiples pratiques de l’acculturation, de nouveaux espaces de créativité » (*Ibid.*, 482). Face aux crises qui menacent leurs sociétés locales,

215. Dans un autre champ disciplinaire, cette question renvoie notamment à ce que les sociologues de la musique et de la culture identifient en tant qu’effet dit « de longue traîne » : sur Internet, « la visibilité nouvelle et la circulation sans précédent de productions amateurs grâce à la démocratisation des outils de production et de diffusion de la musique » s’apparentent au développement de « niches » et à la diversification de la production musicale, perceptibles « dans le fameux effet “longue traîne”, expression statistique du volume de ventes de titres à faible notoriété » (Maisonneuve, 2012, 9).

216. Selon le [CNRTL](https://www.cnrtl.fr/definition/pidgin), le pidgin est un « système linguistique composite, plus complet qu’un sabir, formé d’anglais modifié et d’éléments autochtones, servant de langue d’appoint en Extrême-Orient. Le pidgin désigne également l’ensemble des langues mixtes d’Extrême-Orient, à base d’anglais » (<https://www.cnrtl.fr/definition/pidgin>).

les musiciens deviennent « médiateurs », « courtiers culturels » : ils voyagent et développent des aptitudes sociales qui sont celles de personnes « capables de s'adapter à des groupes variés et hétérogènes » (Stokes, 1997, *in Ibid.*). Pour Coplan (*in Ibid.*), si la notion de « courtier culturel » permet de comprendre la part de syncrétisme – choix, innovations et réinterprétations individuelles – dans le contexte d'une adaptation collective, elle aide aussi à comprendre pourquoi l'analyse des musiques populaires permet souvent d'appréhender des communautés émergentes, un phénomène relié selon le chercheur à :

« la capacité de genres [musicaux] spécifiques à incarner ou à exprimer la position sociale de communautés ou de catégories d'auditeurs particulières ». (Coplan, 1982, *in Ibid.*)

Enfin, J. Mallet rappelle que, si l'ethnologie met à jour des caractéristiques communes à des musiques spécifiques²¹⁷ – en tant que « musiques syncrétiques modernes » qui associent des sources d'origines et d'époques diverses, partagées par des publics hétérogènes –, elle révèle toutefois des catégories du « eux » et du « nous », identifiées par des gens « en quête d'identité nouvelle autour de musiciens meneurs du jeu acculturatif » (*Ibid.*, 485). Existe-t-il alors, en ethnologie, une dénomination suffisamment précise et agissante pour rendre compte de l'ensemble de cette complexité ?

Pour J. Mallet, les qualificatifs utilisés pour définir ces musiques (néotraditionnel, *working-class*, urbain, populaire, *folk-urban*, *neo-traditionnal popular*, *urban popular*, etc.) ne définissent aucunement un champ commun de recherche, en ce que chacun d'entre eux privilégie – par une énumération descriptive forcément incomplète – l'un des aspects du phénomène musical (*Ibid.*). Si par ailleurs *popular music* est le terme le plus usité en ethnomusicologie internationale, sa dimension normative enferme un sous-entendu désignant « des musiques considérées comme inférieures » (*Ibid.*), ce qui rejoint notre analyse à ce sujet, développée plus haut²¹⁸.

Ainsi, au terme de son étude de la musique *tsapiky*, musique de la région de Tuléar (au sud de Madagascar), Julien Mallet a finalement opté pour la notion de « jeune musique » pour la caractériser. Ce choix privilégiait selon lui « la contemporanéité de ces phénomènes musicaux considérés comme expression particulière de la modernité », et en soulignait l'aspect « non stabilisé » (*Ibid.*, 486). L'autre avantage, pour Mallet, est de mettre le chercheur à distance d'oppositions suspectes de jugements de valeur ethnocentrés (traditionnel/moderne, populaire/savante, rural/urbain, etc.), et de réinterroger des notions « centrales pour la discipline : identité, tradition, appartenances, acculturation, syncrétisme, frontières, espaces recomposés, métissage (*Ibid.*).

217. Elles émergent dans différentes situations de crise du monde contemporain (colonialisme, néocolonialisme, crise des sociétés capitalistes, etc.) et sont étroitement liées aux technologies de reproduction et de diffusion.

218 Voir : IChapitre 2 - « Du savant au populaire », p. 51.

Pour Denis-Constant Martin (2006a), il est important de laisser de côté, dans un premier temps, la qualification « embarrassante » de musique « populaire », quitte à y revenir « a posteriori », si cela est possible, non plus comme *input* mais comme *output* :

« *Il sera peut-être possible de dire "populaire", ou autre, un ensemble de phénomènes musicaux, en définissant précisément le contenu alors recouvert par l'adjectif.* » (Martin, 2006a, 133)

De notre côté, nous avons choisi d'utiliser la notion de MdM, telle que proposée et analysée par Martin (*op. cit.*). Outre les raisons de ce choix déjà exposées²¹⁹, le caractère inclusif de cette notion, à l'endroit de musiques peu étudiées par l'ethnomusicologie française, comme le rap (Martin, 2010b, 17-19), nous semble avantageux dans le cadre de notre enquête. Rappelons que, pour D.-C. Martin, les MdM sont :

« *des musiques à la production desquelles sont employés des procédés de création contemporains [...], ne nécessitant pas d'apprentissage formalisé, circulant dans des réseaux d'échanges marchands (ou inspirées de ce qui vogue dans ces réseaux et parfois aspirant à y entrer), en grande partie grâce à des techniques électro-acoustiques de production, d'enregistrement et de diffusion du son, et touchant de ce fait un vaste auditoire* ». (Martin, 2006a, 134)

5.2.1 - MdM, choix axiologique

Ce choix d'utiliser la notion de MdM apparaît donc à la fois axiologique et pragmatique. D'un côté, il permet – encore une fois – d'identifier et de mettre à distance les idéologies plus ou moins explicites relatives à l'uniformisation généralisée de la musique, fantasmant la naissance d'une « musique de consommation unidimensionnelle à fonction idéologique et politique », qui ne serait autre que l'application musicale d'un thème « cher aux prophètes du malheur et de l'apocalypse des *mass media*, dont la critique a été faite mais qui renaissent sans cesse de leurs cendres » (Molino, 2009, 83). Ainsi, dès 1963, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1963) identifiaient déjà le paradoxe d'une supposée « grande tension pré-apocalyptique » ou allait s'opérer une « transsubstantiation²²⁰ des masses soumises à leur action massive » : cette prophétie ne toucherait selon eux

219. Voir « MdM, notion herméneutique », p. 91.

220. Le choix de P. Bourdieu et J.-C. Passeron envers le terme théologique « transsubstantiation » nous apparaît particulièrement pertinent en ce qu'il relève de la liturgie chrétienne de l'Eucharistie, rituel symbolique présentant la transformation du pain et du vin dans le sacrifice du Christ (transsubstantiation), à la fois comme figuration de la nourriture pour les fidèles et comme symbole de leur unité (source : Jean-Pierre Jossua, article « Eucharistie », *Encyclopædia Universalis*, consulté le 12 juillet 2019).

que la figure de l'intellectuel prophétisant (Bourdieu, et Passeron, 1963, 999)²²¹.

« *L'intellectuel a beau se faire compréhensif, il ne dépouille jamais sa vraie nature, et, lorsqu'il se "massifie" pour parler de "massification", c'est à la façon du loup qui se fait agneau ou berger pour mieux manger les moutons.* » (*Ibid.*, 1001)

Dans ce texte relativement discret – *a posteriori* – de la littérature bourdieusienne, et dont la mise en débat de l'influence des médias nous semble encore pertinente en dépit (ou en vertu ?) de son caractère pamphlétaire²²², les deux auteurs mettent en évidence la « racine » des prophéties *massmédiologiques*, non pas « comme [elles veulent] le donner à croire, dans la découverte anticipée de nouveaux pouvoirs »²²³, mais dans une vision pessimiste de l'homme, à la fois « tonitruante et balbutiante » en ce qu'elle ne peut « choisir entre l'amour proclamé des masses menacées de catastrophe et l'amour secret de la catastrophe » (*Ibid.*, 1021).

Jean Molino (2009), questionnant ces mêmes prophéties à l'aune du domaine musical – « la musique occidentale conquiert toute la Terre ? » –, rappelle que « c'est précisément au moment où [la musique] se désagrège, [qu'elle] se trouve prête à recevoir toutes les suggestions, toutes les possibilités que lui offrent les autres traditions » (Molino, *op. cit.*, 84), et déconstruit par la suite quelques-uns de ces fantasmes eschatologiques :

- la musique n'est plus qu'objet de consommation ? Ce serait oublier d'une part « cette vérité de la Palice » qui doit nous rappeler que « plus on consomme, plus on produit », et que « l'on n'a probablement jamais fait, c'est-à-dire pratiqué, autant de musique qu'aujourd'hui » (*Ibid.*) ;
- la « musique d'atmosphère, la musique douce, abêtissent et endorment les citoyens devenus masse » ? L'artifice et la technique remplacent partout la nature ? La musique s'est déshumanisée ?

221. Ils rapportent ainsi le compte-rendu par Claude Brémond de l'ouvrage d'E. Morin, *L'Esprit du temps* ; le sémiologue y rappelle que l'analyse de Morin semble « condamnée à rester à usage interne » : « les attaques de Morin contre la culture des intellectuels ne sauraient faire oublier qu'il est lui-même un intellectuel, écrivant pour les intellectuels un livre qu'on ne lira jamais, même récrité [*sic*] et illustré, dans les colonnes de *Paris-Match* » (*in* Bourdieu et Passeron, *op. cit.*, 1000).

222. Bourdieu et Passeron adressent cette analyse critique, non pas aux supposées victimes des *mass media*, mais bien aux « massmédiologues », *i.e.* leurs collègues intellectuels « dont le propos obéit à la SYNTAXE (*sic*) du discours prophétique, lors même qu'il ne s'en donne pas le ton » (*Ibid.*, 998).

223. À rebours de ces prophéties apocalyptiques, Dominique Cardon (2019) expose trois des grands enjeux de l'ère numérique, à savoir : l'augmentation du pouvoir des individus par le numérique (dans différents domaines de la sociabilité, de la politique ou de la création), l'apparition de formes collectives nouvelles et originales (communautés et plateformes d'échange « court-circuitant » les marchés traditionnels), et la redistribution du pouvoir et de la valeur (déplacement du centre de gravité des sociétés vers les individus connectés et vers les acteurs qui contrôlent les plateformes de mise en réseau). Tout cela, pour Cardon, constitue une « turbulence » globale qui réinterroge de façon prospective les domaines de l'information, de l'économie et de la protection des données personnelles (Cardon, *op. cit.*, 6), auxquels nous rajoutons ceux de l'éducation et de la création artistique.

« Comme si la musique pythagoricienne était une musica humana... Ou comme si le piano dominical chanté par Laforgue²²⁴ représentait l'idéal d'une musique familière et profonde, la seule qui soit à la mesure de l'homme. » (Ibid.)

Pour Molino, s'il est vraisemblable que le mouvement de séparation des variables du phénomène musical se poursuive, et s'il est vrai que l'art sonore est un processus constructif de découverte, alors « il est tout au moins probable qu'il n'y a pas à redouter la mort de la musique », puisque nous avons toutes les chances que l'on fasse encore longtemps « quelque chose comme de la musique » (Ibid., 85).

5.2.2 - MdM, choix pragmatique

Or, « s'il faut partout reconnaître la présence de la diversité, de l'hétérogénéité et du multiple » (Molino, *op. cit.*), la notion de MdM opère pour nous de façon paradigmatique, en ce qu'elle permet de se concentrer sur une pièce musicale, une œuvre – quelle que soit sa provenance, sa facture et sa réception – en tant que « réalité complexe [constituant] un fait social total », composée de strates dont « les éléments ne se correspondent pas terme à terme », et appartenant autant qu'elle renvoie à « une infinité d'autres œuvres dans les séries desquelles elle trouve sa place et prend son sens » (Ibid., 134). Pour Denis-Constant Martin (2009), Molino appelle donc à adapter les méthodes et les approches aux objets travaillés, sans qu'aucun modèle d'analyse ne soit jamais universellement capable de décrire un fait musical dans sa totalité, et propose de cumuler et « d'entre-féconder » les savoirs, grâce à l'acceptation – « mieux, la recherche » – d'un pluralisme, qui peut alors ouvrir sur un comparatisme méthodologique, un horizon de « méta-analyse » (Martin, *op. cit.*, 5).

Dans cette perspective, l'usage de la notion de MdM permettrait – c'est notre hypothèse – d'envisager une « écomusicologie » pragmatique, s'appuyant sur des ancrages des SHS :

- à la fois sociocritique, dans le champ éducatif, lorsqu'il s'agit de pouvoir contribuer à dépasser le paradigme du « contournement » de l'éducation musicale institutionnelle (EM) (Dauphin, 2007, 4), par l'étude respective des apprentissages formels et informels, en orientant les recherches de façon à ce qu'elles portent résolument sur une éducation à la musique ;

- et écologique, tant il s'agit de se concentrer sur l'étude conjointe des objets musicaux, de celles et ceux qui les produisent, de leur environnement sociotechnique de production, ainsi que des trajectoires des uns et des autres ; autrement dit, d'étudier ce que font les personnes qui « musiquent » (Rouget, 2004b), ce dans quoi elles sont engagées, car « c'est uniquement parce que l'on suit le cours de leur action qu'apparaissent les

224. En référence ironique à l'un des *Dimanches*, cycle de poèmes de Jules Laforgue : « Oh ! ce cher piano, ce cher piano, qui jamais, jamais ne s'arrête, Oh ! Ce piano qui geint là-haut, Et qui s'entête sur ma tête ! »

objets » (Denis, 2009, 10).

Il peut sembler artificiel d'éluder ou de transformer le préfixe « ethno- » dans l'ancrage ethnomusicologique de notre proposition, malgré l'immense apport de la discipline à notre approche singulière, tel que nous avons commencé à l'exposer. Ceci renvoie à deux phénomènes.

D'une part, la catégorie ethnique, dans le cas précis de notre terrain spécifique (scolaire et non scolaire) n'est pas la plus significative tant notre échantillon d'élèves, d'anciens élèves et d'enseignant·e·s appartient – hors de très rares exceptions – à un groupe linguistique et géographique assez homogène. Si cette catégorie ne disparaîtra pas (en vertu des quelques exceptions signalées), elle ne semble pas opérer de façon suffisamment centrale pour que notre approche se revendique d'une stricte ethnomusicologie « orthodoxe ».

D'autre part, notre approche entend – bien modestement – s'inscrire dans les mouvements, si ce n'est de convergence, tout au moins de réconciliation entre la sociologie et la musicologie, telle que l'appellent en tout cas de leurs vœux de nombreux chercheurs²²⁵, et en particulier Jean Molino en ce qu'il est sans doute, avec Antoine Hennion dans un autre domaine, l'un des plus prolixes et explicites à ce sujet. Pour Molino (2009), il s'agit d'organiser la description ethnographique des « petits mondes de la musique, sans exclusive, avec ce minimum de sympathie que réclame toute enquête anthropologique » (Molino, *op. cit.*, 278). Or c'est ce qui pour lui sépare la sociologie de la musique « adornienne et néo-adornienne » – portée sur les sociétés les plus « modernes » – de l'ethnomusicologie, celle-ci s'intéressant aux sociétés, groupes et activités « de type traditionnel ». L'ethnomusicologue, selon Molino, essaie de décrire dans toute sa complexité l'activité musicale d'une culture ou d'un groupe, tandis que le sociologue de la musique ne se contenterait pas de décrire – « souvent même il ne s'intéresse pas à la description » – tant il cherche des corrélations le conduisant à des querelles idéologiques opposant « grande » musique, musique « légère », classique, contemporaine, etc. (*Ibid.*, 279). Pour lui, si le sociologue de la musique est si « pressé de juger et de condamner », au point de négliger l'étude des formes musicales, c'est qu'il hérite le plus souvent des préjugés des historiens de la musique (eux-mêmes se méfiant des sociologues) qui « n'entendent pas sortir de la "grande" musique » (*Ibid.*). Ces « préjugés opposés » des historiens et des sociologues, selon le sémiologue et anthropologue, aveuglent les uns et les autres et les empêchent de voir « l'extraordinaire variété, l'extraordinaire richesse de la musique comme activité humaine fondamentale » (*Ibid.*).

Aussi sévères et arbitraires que puissent apparaître aujourd'hui ces jugements de Jean Molino²²⁶, ils doivent convaincre les chercheurs en SHS,

225. La grande majorité de celles et ceux dont nous avons cité les travaux dans cette thèse, chacun en son domaine, et dont l'énoncé couvrirait une bonne partie de notre bibliographie.

226. Des propos que Denis-Constant Martin attribue à la vraisemblable méconnaissance de J. Molino pour des travaux de sociologie des musiques « harmonisant connaissances musicales et approches anthropologiques » et qui pourraient apporter une contribution significative au projet de musicologie générale de l'auteur du *Singe musicien* (Martin, 2010b, 5). Voir notamment : Averil, G.

selon lui, à se déprendre de ces préjugés afin de « ne pas perdre de vue la musique dans sa réalité sonore et son organisation propre » (*Ibid.*). C'est aussi le sens des propos d'Antoine Hennion lorsqu'il regrette, je l'ai déjà signalé, que la sociologie ait régulièrement négligé d'en étudier le *faire* et les *choses*, au profit du collectif et des « gens » (Hennion et Ribac, 2003, 4).

Dans cet objectif, J. Molino comme S. Arom ont proposé chacun un modèle d'analyse des faits musicaux que nous exposerons ci-après.

(2003). *Four Parts, no Waiting, a Social History of American Barbershop Harmony*. New York : Oxford University Press ; ou encore : Coplan, D. (2008). *In Township Tonight! South Africa's Black City Music and Theatre*, [2nd ed.]. Chicago : The University of Chicago Press.

Chapitre 6

CONCEPTS, PROBLEMATISATION, HYPOTHESES

« L'homme entre équipé dans
l'histoire ;
dès qu'il y a homme, il y a outil »
(Marcel Mauss)

6.1 Instrument, environnement

6.1.1 - Outil, instrument, machine

Central en musicologie, le concept d'instrument apparaît dans différents champs disciplinaires plus ou moins éloignés, et prend à chaque fois une signification différente. Selon les lexiques du laboratoire ATILF²²⁷, l'instrument désigne « une chose concrète » permettant d'agir sur le monde physique. Au figuré, il s'agit d'un moyen, d'un agent, d'un intermédiaire servant à atteindre une fin. Si les racines latines de *l'instrumentum* renvoient à un « mobilier, ameublement matériel, outillage », son usage juridique constitue un acte rédigé en forme légale, servant à établir un droit, une obligation, une convention. On dit alors « l'instrument du mariage », « l'instrument de ratification », etc. (*Ibid.*). Et lorsqu'il s'applique à un être humain, le concept d'instrument renvoie à l'idée d'abolition de la volonté particulière et de l'autonomie personnelle, en tant que « personne [...] qui sert à parvenir à quelque fin », selon une ancienne définition du ^{XV}e siècle²²⁸. Pour M. Foucault (2004), les pratiques de pouvoir dans les champs politiques, militaires et scolaires, notamment, impliquent un codage instrumental du

227. Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française : <http://www.atilf.fr>.

228. <http://www.cnrtl.fr/definition/instrument>.

corps humain. Prenant l'exemple militaire de l'exercice du tir au fusil, il en décrit les prescriptions explicites et contraignantes :

« Sur toute la surface de contact entre le corps et l'objet qu'il manipule, le pouvoir vient se glisser, il les amarre l'un à l'autre. Il constitue un complexe corps-instrument. » (Foucault, 2004, 149)

En anthropologie, l'instrument est un ensemble de dispositifs, une multiplicité qui fait sens autant qu'unité. Les « instruments de bord », par exemple, constituent un ensemble de dispositifs groupés sur le tableau de bord d'une machine (une voiture, un bateau, un avion, mais aussi une machine-outil ou un tracteur agricole), et permettent au conducteur, au pilote ou à l'opérateur de contrôler le bon fonctionnement de son appareil²²⁹. Plus précisément, pour Marcel Mauss (1989), l'instrument « comprend toutes les catégories d'instruments », au sens où il reprend et développe la division entre les instruments, les outils et les machines, telle que proposée par l'ingénieur et chercheur allemand Franz Reuleau en 1876²³⁰. Dans cette perspective, un outil est « toujours simple, composé d'une seule pièce », tandis qu'un instrument est un « composé d'outils », soit un composé d'au moins deux éléments, dont Mauss propose l'étude séparée, dans un premier temps, puis ensuite celle des rapports entre eux (Mauss, *op. cit.*, 32). Selon ce même ordre de Reuleau, cité par Mauss, une machine est un « composé d'instruments », comme, par exemple, un arc, composé du bois de l'arc, de la corde et de la flèche (*Ibid.*).

Outil, instrument, machine : pour Mauss, dès le paléolithique, l'humanité se divise selon ces trois âges techniques, depuis les lames de silex des Aurignaciens jusque l'apparition de la machine (arc, piège, bateau pourvu d'avirons, etc.), en passant par la transition outil-instrument qui constitue selon lui « l'une des secousses les plus considérables qui aient agité l'humanité » à la fin du paléolithique inférieur (*Ibid.*). Ces derniers propos doivent être cependant pondérés à l'aune des plus récentes découvertes de sites aurignaciens – dont la Grotte Chauvet-Pont d'Arc – qui remettent notamment en question l'idée d'une évolution linéaire et ascendante d'un art et de techniques préhistoriques (Lima, 2015).

Concernant l'instrument, M. Mauss distingue les « composés solides » (un couteau emmanché) des « composés séparables » (le mortier et le pilon) et précise qu'en tant que tel, l'outil est au service de l'instrument (Mauss, *op. cit.*, 35) au sens où « la partie utile de l'instrument est un outil. » (*Ibid.*)

Cette phrase peut apparaître telle une lapalissade, ou étrange et naïve aux yeux de l'amateur d'objets *design* du XXI^e siècle, mais l'anthropologue distingue ici « l'utile »²³¹ de « l'ornementique », pratique « décorative symbolique religieuse », dont les arts « s'agglomèrent » massivement sur les objets traditionnels – à la différence notoire des sociétés

229. <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=802219290>.

230. Reuleau, F., (1975). *Outlines of a Theory of Machines* [1876], traduit de l'allemand par A.-B.-W. Kennedy. Londres : MacMillan.

231. Dont l'étymologie s'apparente à celle de l'outil. Voir : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/outil>.

occidentales où « la non-décoration des objets mobiliers s'accroît » (*Ibid.* : 95-96, 102). Pour l'anthropologue, l'ensemble des éléments esthétiques liés aux objets constitue le « style » d'une société, *i.e.* « l'ensemble du caractère esthétique dans lequel une société, à un moment donné, désire vivre » (*Ibid.*, 103). Enfin, dans les sociétés traditionnelles étudiées par Mauss, tous les arts sont attachés à des objets, « l'art idéal » ou l'art pour l'art étant des notions modernes (*Ibid.*, 106). Concernant les arts musicaux – dont la danse est une des techniques du corps « rythmé » – c'est précisément le corps humain (tel le corps de l'instrument de musique, et non sa partie « utile »²³²) qui devient objet artistique, non seulement par sa pratique corporelle musicale chorégraphique, mais aussi lors qu'il est le réceptacle de l'ornementique indirecte²³³ ou directe²³⁴ (*Ibid.*, 96). Ce faisant, il devient un « autre que lui-même » (*Ibid.*, 101), *i.e.* un instrument expressif.

Pour Gilbert Simondon (2012), l'outil est un objet technique « qui permet de prolonger et d'armer le corps pour accomplir un geste », tandis que l'instrument permet de « prolonger et d'adapter le corps pour obtenir une meilleure perception » (Simondon, *op. cit.*, 114). Si certains objets techniques sont à la fois des outils et des instruments, on peut néanmoins les distinguer selon la prédominance de leur fonction « active ou perceptive » (*Ibid.*). Par ailleurs, l'instrument témoigne selon Simondon d'une pacification d'usage particulière vis-à-vis de la technique, envers laquelle l'homme nourrit un « misonéisme orienté [...], refus de la réalité étrangère » à sa culture (*Ibid.*, 10). L'instrument métaboliserait alors la stabilisation de cette pacification, et en cela se rapprocherait plus ou moins de « l'objet sacré » (*Ibid.*, 10).

Instrument et imaginaires

Ainsi, les rapports de l'instrument à la technique sont ambivalents. Pour le philosophe Alain, « il n'y a point de technique s'il n'y a outil, instrument ou machine. Mais ces objets, fabriqués de façon à régler l'action, et qui sont comme des méthodes solidifiées, ne font pas eux-mêmes la technique, qui est un genre de pensée » (Alain, 1956, 95). Selon Pierre Musso, l'instrument « prolonge » le corps, il l'augmente. Avec lui, le « foisonnement des imaginaires » peut-être extériorisé et « matérialisé » en continu, et être travaillé « comme n'importe quel matériau » (Musso *et al.*, 2015, 29). Pour Pascal Plantard (2015a), les imaginaires liés à la technique – les « techno-imaginaires » (Balandier, 1986, *in* Plantard, *op. cit.*, 41) – fournissent le matériel symbolique qui se « cristallise » en représentations, lesquelles « déclenchent des intentionnalités et des pratiques effectives » des instruments techniques. Ces pratiques se socialisent, et engendrent ce faisant des normes d'usages momentanément stabilisées (Plantard, *op. cit.*, 43).

232. Concernant les instruments de musique – pas seulement traditionnels, si l'on songe entre autres exemples à la guitare de Jimmy Hendrix – c'est effectivement le « corps » de l'instrument qui est décoré, et non ses parties utiles (cordes, embouchure, anche, peaux de frappe, crin des archets, etc.).

233. Parure aux objets mobiles (bijoux, masque, etc.) (*Ibid.*).

234. Parure cosmétique temporaire ou permanente (peintures, tatouages) et déformations corporelles (scarifications, labrets, etc.). (*Ibid.*).

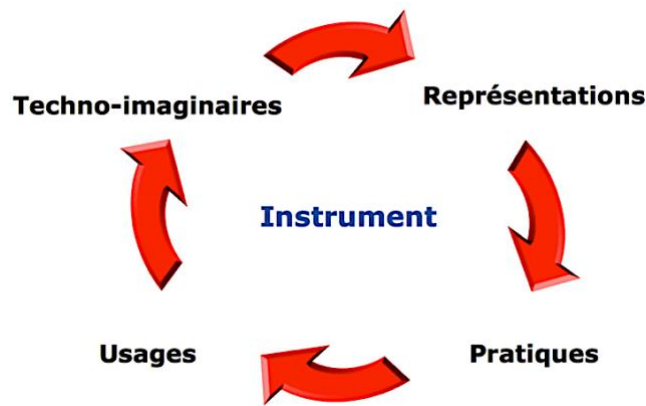


Figure 12 - Libre interprétation instrumentale de la « boucle-spirale itérative » des usages sociotechniques, selon P. Plantard (2014)

L'approche instrumentale en SHS

Les développements suivants sont issus de la recherche collective IDÉE (e-FRAN) à laquelle nous avons pris part, et dont nous empruntons ici l'extrait d'une synthèse réalisée par la chercheuse en didactique des mathématiques Ghislaine Geudet (CREAD/ESPE Bretagne) sur le concept d'instrument. Il ne s'agit pour l'instant que d'un document de travail.

En sciences de l'éducation, la notion d'instrument est liée à l'approche instrumentale proposée par Pierre Rabardel (1995), et qui s'inscrit dans la perspective générale introduite par la théorie socio-culturelle de l'activité selon Lev Vygotsky (1978). Cette théorie considère que :

- l'activité humaine est inscrite dans un contexte social qui la façonne ;
- est orientée par des buts individuels et des motifs collectifs ;
- est médiée par des outils ou artefacts.

À partir d'un artefact donné, un sujet, engagé dans une activité finalisée, développe un *instrument*. Ainsi, un instrument est une entité composée de l'artefact ou d'une partie de celui-ci, et d'un schème d'utilisation de cet artefact (Vergnaud, 1998). On a ainsi la relation :

instrument = artefact + schème

Figure 13 - Instrument, artefact, schème

Un schème décrit une organisation stable de l'activité (pour un but donné) et comporte quatre composantes :

- le but de l'activité ;
- les règles d'action, de prise d'information, de contrôle ;
- les invariants opératoires : soient des théorèmes-en-actes (propriétés

tenues pour vraies par le sujet), ou des concepts-en-actes (concepts considérés comme pertinents, sachant qu'un théorème-en-actes est toujours associé à un concept-en-actes) ;

- les possibilités d'inférence en situation.

Le processus de développement d'un instrument est nommé « genèse instrumentale » (Rabardel, *op. cit.*, 97). Il se déploie dans la durée, à travers plusieurs situations qui correspondent au même but (et donc appartiennent à la même classe de situations). L'instrument dépend donc du sujet : à partir d'un même artefact, deux sujets différents peuvent développer deux instruments différents.

Les genèses instrumentales sont ainsi constituées de deux processus associés :

- d'une part, les caractéristiques de l'artefact influencent les schèmes développés par le sujet. C'est le processus d'instrumentation ;
- d'autre part, le sujet s'approprie l'artefact, il découvre ses fonctionnalités, mais il peut aussi le modifier, voire le détourner de l'usage initialement prévu par les concepteurs. C'est le processus d'instrumentalisation (*Ibid.*).

6.1.2 - L'instrument de musique

Catégorie expressive

L'instrument de musique occidental – objet de « disposition » symbolique » (Molino, 2009) – nous a été transmis par les traditions de l'Antiquité grecque en tant qu'artefact subordonné à la voix humaine, support du chant (Michels, 1988 ; Sachs, 2008). En s'augmentant de pistons, de clés et de tampons, de cordes métalliques, de perces plus précises ouvrant à l'interprète de nouvelles possibilités, les instruments occidentaux, selon Bruno Bossis (2004), se sont peu à peu autonomisés vis-à-vis de la voix, devenant les objets d'une préoccupation constante en termes de virtuosité, de justesse, d'égalisation du timbre entre les registres et de puissance (*Ibid.*, 4). Mais, si l'esthétique musicale a été influencée par l'apparition de nouveaux instruments (et vice-versa), les principes acoustiques fondamentaux de l'émission sonore n'ont pas vraiment été remis en cause (*Ibid.*), en tout cas jusqu'au XIX^e siècle²³⁵.

Pour Marc Battier, la « qualité » instrumentale s'entend alors plutôt simplement comme « la catégorie de ce qui rend possible l'expression d'une intention » (Battier, 2002, 1), tandis que B. Stiegler rappelle que l'instrument de musique est le support d'une « projection spatiale des propriétés formelles du matériau temporel musical » (Stiegler, 2003, 1).

235. Y compris lorsque les instruments s'agrègent en machine, comme l'orgue à tuyaux (Michels, 1988, 57-59).

Selon J. Molino (2009), les ^{XXe} et ^{XXIe} siècles ont brutalement rompu les amarres de ce consensus, qui permettait – par la standardisation des codes et des normes du langage tonal – une pratique musicale commune (*Ibid.*, 298). Rupture, désagrégation et dissolution du système ont, selon lui, aboli la possibilité d’y créer « quelque chose de commun », puisque « celui-ci ne peut plus exister ». C’est d’ailleurs dans cette perspective que Molino interprète « l’aventure sérielle », en tant que tentative « réactionnaire et nécessairement condamnée » de recréer un système commun (*Ibid.*). Or, pour lui, la désagrégation de ce système commun est liée à des phénomènes qui lui étaient à la fois internes et externes.

En interne, les extensions progressives du système harmonique ont conduit « hors du système et l’ont fait exploser » (*Ibid.*, 299).

Du point de vue des « émergences externes », les pratiques historiques et ethnologiques ont amené d’une part le domaine musical contemporain à la connaissance de l’ensemble des systèmes musicaux ayant laissé des traces à la surface du globe, désormais intégrés à notre mémoire (*Ibid.*).

« De même que la connaissance des autres religions menace dans ses fondements les privilèges exclusifs de la nôtre, la présence des autres systèmes musicaux met en question la légitimité du nôtre et nous propose toute une série de nouvelles expériences possibles. » (Ibid.)

D’autre part, de multiples coïncidences historiques - sociotechniques, esthétiques et scientifiques - ont affecté le monde de la musique en tant que « fait symbolique-social total » (Nattiez, 2009, 18), qui s’est ainsi ouvert au monde des sons et des bruits en général, où s’ouvrent désormais des « continents à découvrir », dont il s’agit dorénavant de dresser l’inventaire ou d’en étudier la perception (Molino, *Ibid.*, 300)²³⁶.

Ainsi liées à la captation, l’enregistrement et la modification du son, de nouvelles esthétiques apparaissent, notamment pressenties par Edgard Varèse²³⁷ : des matières inédites sont disponibles aux compositeurs, tandis que « la typologie des timbres n’obéit plus au classement traditionnel entre voix et instruments, entre vents, cordes et percussions, entre bois et cuivres, etc. » (Bossis, 2004, 4). Le processus de création lui-même est bouleversé :

« Le compositeur ne manipule plus les représentations abstraites des sons (des notes) en vue d’une interprétation future, il manipule lui-même

236. Plus précisément, J. Molino (2009) propose une typologie de cinq modes d’utilisation de l’informatique musicale :

- la modélisation des instruments traditionnels ;
- la « tentative » d’inventaire et de catalogage des sons afin de « baliser » le domaine sonore ;
- les recherches en psychoacoustique, *i.e.* l’étude des stratégies de perception du son ;
- la modélisation – ou « automatisation » – de la composition musicale ;
- l’utilisation de l’informatique en temps réel, qui permet notamment, selon le chercheur, de « reconstituer le cycle court de la musique de tradition orale » (Molino, *op. cit.*, 302).

237. Marc Battier (2002) rappelle que le compositeur Edgard Varèse avait fondé « quelque espoir » à l’endroit du dynaphone de René Bertrand (1928) (Battier, *op. cit.*, 3), et fut l’un des premiers à intégrer une voix amplifiée et un thérémine, dans la pièce *Ecuatorial*.

les sons et propose, au moins dans les musiques enregistrées, une interprétation idéale. Les métiers de créateur et d'interprète se confondent. » (Ibid.)

La programmation informatique, lorsqu'elle surgit dans le domaine musical, vient encore en modifier les stratégies d'utilisation de « l'instrument-machine », qui agrège désormais plusieurs dispositifs préexistants (enregistreur, synthétiseur, arrangeur, aide à la composition, etc.) (Ibid.).

Par ailleurs, les technologies numériques libèrent des sons qui occupent « un champ spectral en théorie infini dont les catégories ne sont plus liées au moyen de production », rompant là encore avec une nomenclature instrumentale explicite et hiérarchisée (Ibid., 5) et favorisant l'exploration des « zones ambiguës » de la perception du son (Bossis, *op. cit.*, 10). Ainsi des techniques musicales déjouant les stratégies esthétiques habituelles des auditeurs d'une culture donnée, comme par exemple l'interpolation et l'hybridation de timbres distincts avec OpenMusic (Ibid.), ou l'usage de la vocalité artificielle – « figure allégorique de l'humanité [...] pour exprimer l'indicible en musique » (Bossis, 2005, 292).

Dans cette perspective, B. Bossis considère qu'un instrument de musique ne peut être considéré comme tel que :

« s'il comprend la chaîne complète du geste à l'émission sonore ou au moins à un signal électrique analogue à cette émission. [...] Un ordinateur n'en est pas un, mais s'il est muni d'une entrée son ou d'une interface gestuelle, d'un logiciel de synthèse ou de traitement, alors l'ensemble du dispositif peut être considéré comme un instrument de musique. » (Bossis, 2007, cité par Dufeu, 2010b, 221)

Continuum symbolique

Cependant, selon le musicologue, la « fracture » manifeste à l'endroit des stratégies de création musicale²³⁸ ne s'est pas systématiquement produite du côté de la réception des sons perçus, l'un des indices de qualité des dispositifs matériels consistant souvent, pour les constructeurs, à ce qu'ils ne soient pas perçus comme tels (Bossis, 2004, 10). B. Bossis rappelle d'ailleurs que la « naturalisation » de l'artificialité du son est l'une des particularités des pratiques musicales électroacoustiques, notamment par l'usage de « l'intertextualité » sonore²³⁹, principe qui éloigne le son perçu de sa source initiale, mais qui - ce faisant - « lui donne une nouvelle vie » (Ibid., 9).

238. Même si Bruno Bossis rappelle que certains compositeurs ont refusé l'usage de l'informatique musicale dans leur pratique - comme Pierre Henry et Michel Chion en France -, et que, de façon générale, la création musicale électroacoustique demeure hétérogène, ne rejetant pas forcément « tout lien avec le passé et la tradition » (Bossis, *op. cit.*, 6).

239. B. Bossis rappelle que le concept « d'intertextualité », développé dans le champ de la sémiotique à la fin des années 1960, renvoie aux emprunts, citations ou modèles qui circulent dans la littérature (et dans les arts en général), renforce « l'idée de continuité avec le passé, y compris dans les musiques composées avec des machines » (Ibid., 9).

Dans un autre type de pratiques musicales que sont les MDM, François Ribac (2012) rappelle que les technologies numériques se sont plutôt installées dans un continuum des pratiques analogiques, comme en témoignent :

- d'une part, la « métaphorisation » audionumérique de dispositifs préexistants – ainsi des « patches » des logiciels modulaires comme Max/MSP, Pure Data, Bidule, Reason, etc., et/ou des interfaces graphiques figurant des magnétophones multipistes au sein de séquenceurs numériques²⁴⁰, qui ne nécessitent pas de « métalangage » musical, lequel est remplacé de fait par les prescriptions d'usages des appareillages électroniques ainsi figurés (Toeplitz, 2002, 2) ;

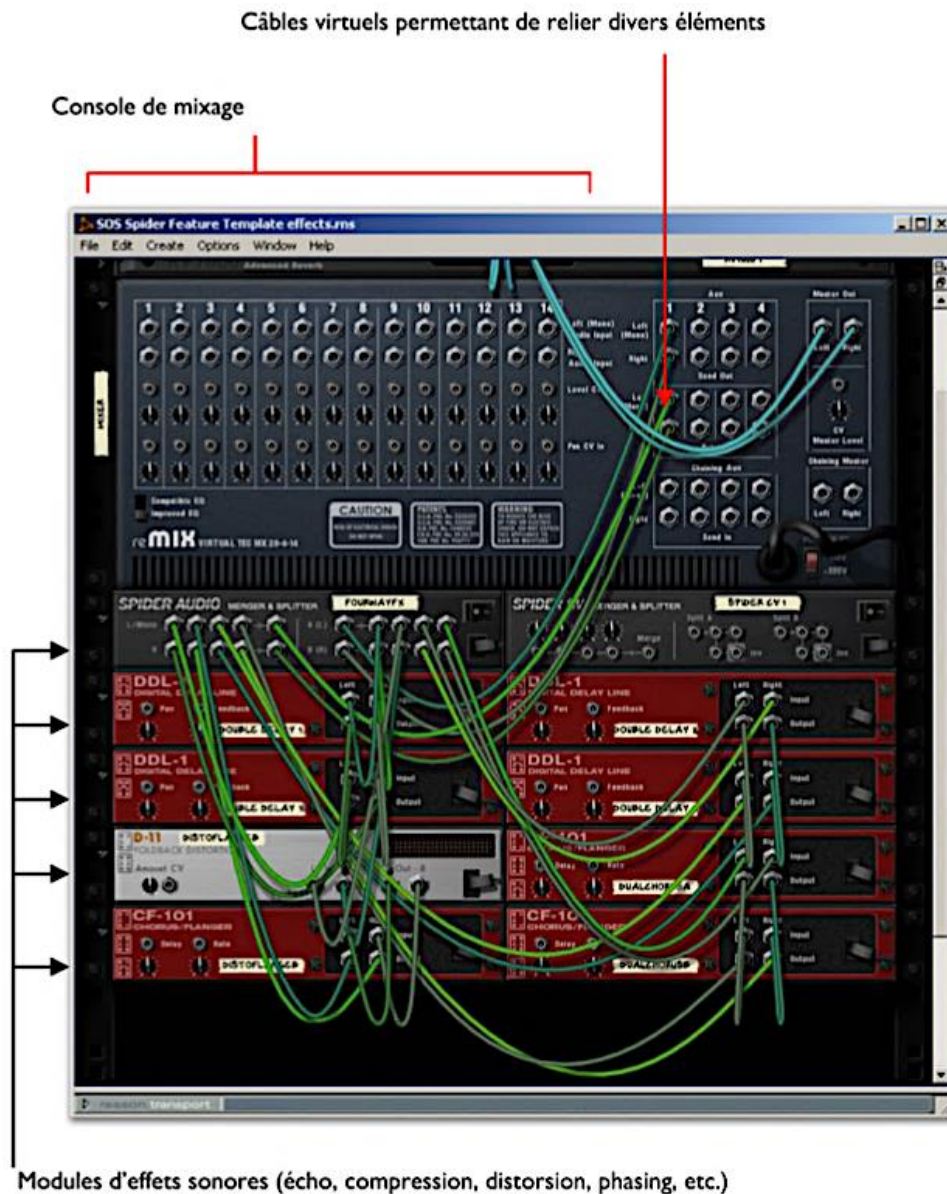


Figure 14 - L'une des interfaces de Reason (Ribac,2012).

240. D'où les catégories « intuitif » et « convivial », en tant qu'indice de qualité de ces applications numériques.

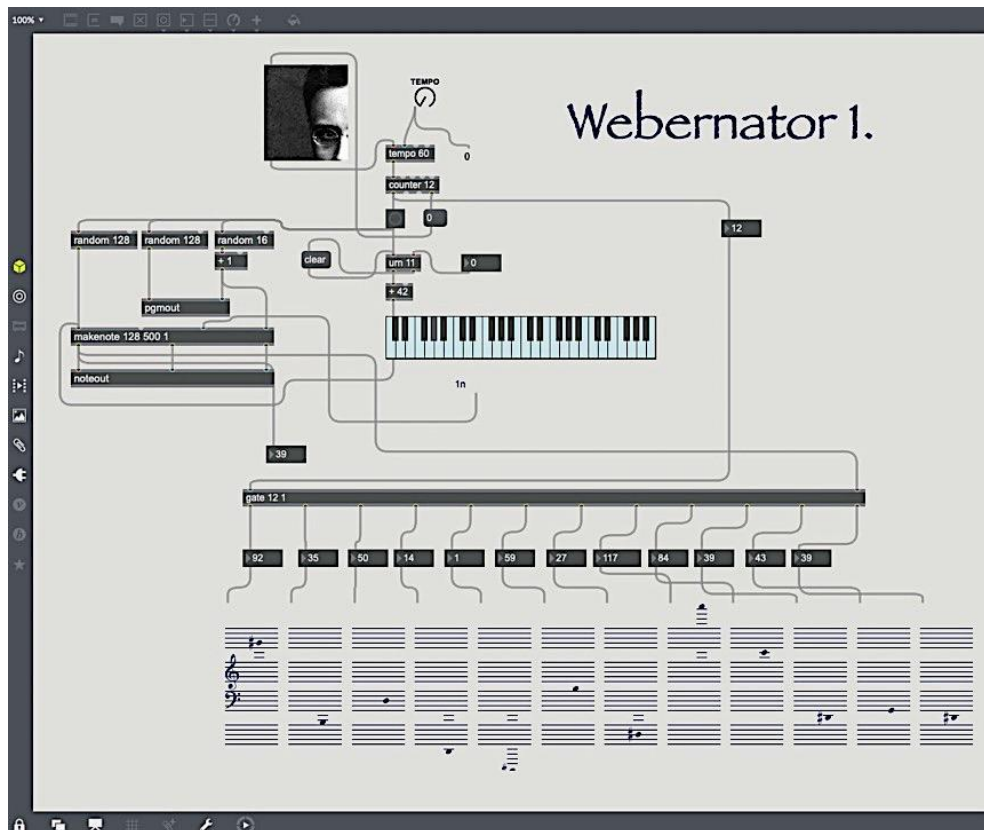


Figure 15 - "Webernator" : patch Max/MSP (générateur de séries dodécaphoniques aléatoires). Réalisé par l'auteur de la thèse.

- d'autre part, la persistance d'unités idiomatiques liées à une activité musicale particulière, le langage – « charriant les strates de l'activité humaine » – étant un précieux indicateur de cette continuité (Ribac, *op. cit.*, 22).

« Ainsi, si l'on a successivement appelé "DJ" l'animateur qui parlait à la radio dans les sixties (disc-jockey), puis la personne qui passait des disques dans les boîtes de nuit la décennie suivante et aujourd'hui le scratcher de vinyles du rap ou celui qui joue de la table de mixage dans une rave techno, c'est bien parce qu'il existe des points communs entre toutes ces façons de faire : le fait de jouer et de mixer de la musique avec des appareils de reproduction et de moduler le flux sonore. » (Ibid.)



Figure 16 - La productrice de radio et disc-jockey Sylvia Holmes dans les années 1960



Figure 17 - Le musicien de hip-hop Grandmaster Flash en 2013

Cette métaphorisation instrumentale serait donc une réponse « acceptable » à l'endroit de la question complexe, pour Marc Battier (2002), des degrés de liberté de l'instrument selon la définition de la lutherie numérique qu'il propose, en tant que « combinaison hautement instable de trois notions » : l'instrument (corps sonore), la machine (moyen de calcul et d'opération programmée) et la représentation (permettant aux deux premières catégories d'interagir et au musicien de « spécifier ou de modifier les données circulant dans la lutherie ») (Battier, *op. cit.*, 1).

Ainsi, on peut considérer la métaphorisation symbolique comme une catégorie génétique de l'instrument de musique numérique, au sein de laquelle instrumentation et instrumentalisation « dialoguent » sans cesse (Rabardel, 1995, 237) dans une combinatoire des trois notions exposées ci-

dessus, selon les dispositions particulières propres à chaque domaine musical (et à leurs dispositifs économiques *ad hoc*), et selon les recherches s'intéressant à l'un ou l'autre aspect de ces trois notions (synthèse sonore, contrôle gestuel, spatialisation, flux et stockage des données, visualisation, etc.), voire à l'intégration de l'ensemble (comme avec le logiciel GENESIS de Claude Cadoz et de l'ACROE par exemple²⁴¹).

En somme, tandis que pour J. Molino, la machine et l'ordinateur (en tant qu'environnement instrumental de musique) nous « somment d'être créateurs » (Molino, 2009, 301), M. Battier rappelle également que, la lutherie électronique s'étant stabilisée par les technologies audionumériques (et donc par la commercialisation des microprocesseurs et de l'informatique), les musicien·ne·s ont à leur disposition une nouvelle écriture commune et transmissible – « pouvant être enseignée » – non plus uniquement inscrite dans les partitions, mais dans d'autres formes symboliques, par l'effet de la représentation et de la programmation de l'information musicale, visuelle ou textuelle (Battier, 2002, 3).

Écrire pour les environnements communs

Première conséquence majeure : les langages et les codes numériques pouvant être acquis et développés par tout·e artiste, quel que soit son domaine, les stratégies poétiques peuvent désormais emprunter des chemins communs d'usage des langages, conduisant musicien·ne·s, poètes, peintres, chorégraphes, etc., à employer le même environnement instrumental pour créer des œuvres composites (*Ibid.*)²⁴², et partant à ré-envisager de nouveaux « systèmes communs » (Molino, *op. cit.*, 298).

Deuxième conséquence majeure : l'écriture musicale – au sens de la « graphosphère » (Bougnoux, *in* Bonardi et Rousseaux, 2011)²⁴³ – devient soit incongrue, soit superflue pour beaucoup de musiciens y compris hors des MdM. Le compositeur, bassiste et joueur de *laptop* Kasper T. Toeplitz, par exemple, en appelait dès 2002 à l'émergence d'une nouvelle pensée musicographique afin de « retrouver la liberté qu'offre le papier à musique » en écrivant pour un ordinateur (Toeplitz, 2002, 2).

Après avoir expérimenté l'écriture du programme informatique lui-même comme écriture de partition (selon lui de façon assez peu satisfaisante²⁴⁴) afin que sa musique puisse être interprétée, il en est venu à penser qu'une notation musicale optimale devait davantage métaboliser

241. <http://www.acroe-ica.org/fr/recherche/genesis-atelier-de-creation-musicale-et-de-lutherie-virtuelle>

242. Voir notamment les recherches autour du *méta-instrument* de « musique visuelle », développé par Serge de Laubier et Jérémie Gaston-Raoul au sein de PUCE MUSE, <http://www.pucemuse.com/meta-instrument-4/>. Voir aussi Larmor (2010), *in* JIM, 2010, 135 et suiv.

243. Pour Daniel Bougnoux, la forme actuelle de la crise de représentation musicale « peut s'interpréter comme un retour du réel, aux multiples manifestations. Du côté des artistes [...], on assiste à une coupure grandissante entre les arts qui relèvent du récit, ou d'un pôle littéraire de référence, et ceux qui produisent des ambiances et des rythmes » (Bougnoux, 2006, *in* Bonardi et Rousseaux, 2011, 5).

244. K. T. Toeplitz explique notamment que « la succession de valeurs de filtres, par exemple, n'est en rien garante de la musicalité de la pièce » (*Ibid.*, 3).

« l'indication des gestes à reproduire, plutôt qu'une indication de la musique à reproduire » (*Ibid.*, 6).

« Toutes ces réflexions m'ont donc conduit à présenter la partition sous une forme verbale (écrite), dans laquelle était noté le résultat musical à atteindre et absolument pas les moyens d'y parvenir. En fait il ne s'agit que de faire une sorte d'analyse musicale, a priori, de la pièce qu'on est en train de composer soi-même, définir non pas les éléments de micro-composition (hauteurs, durées, couleurs, timbres...) mais leur raison d'être, d'apparaître et indiquer ces valeurs-là aux interprètes. » (*Ibid.*)

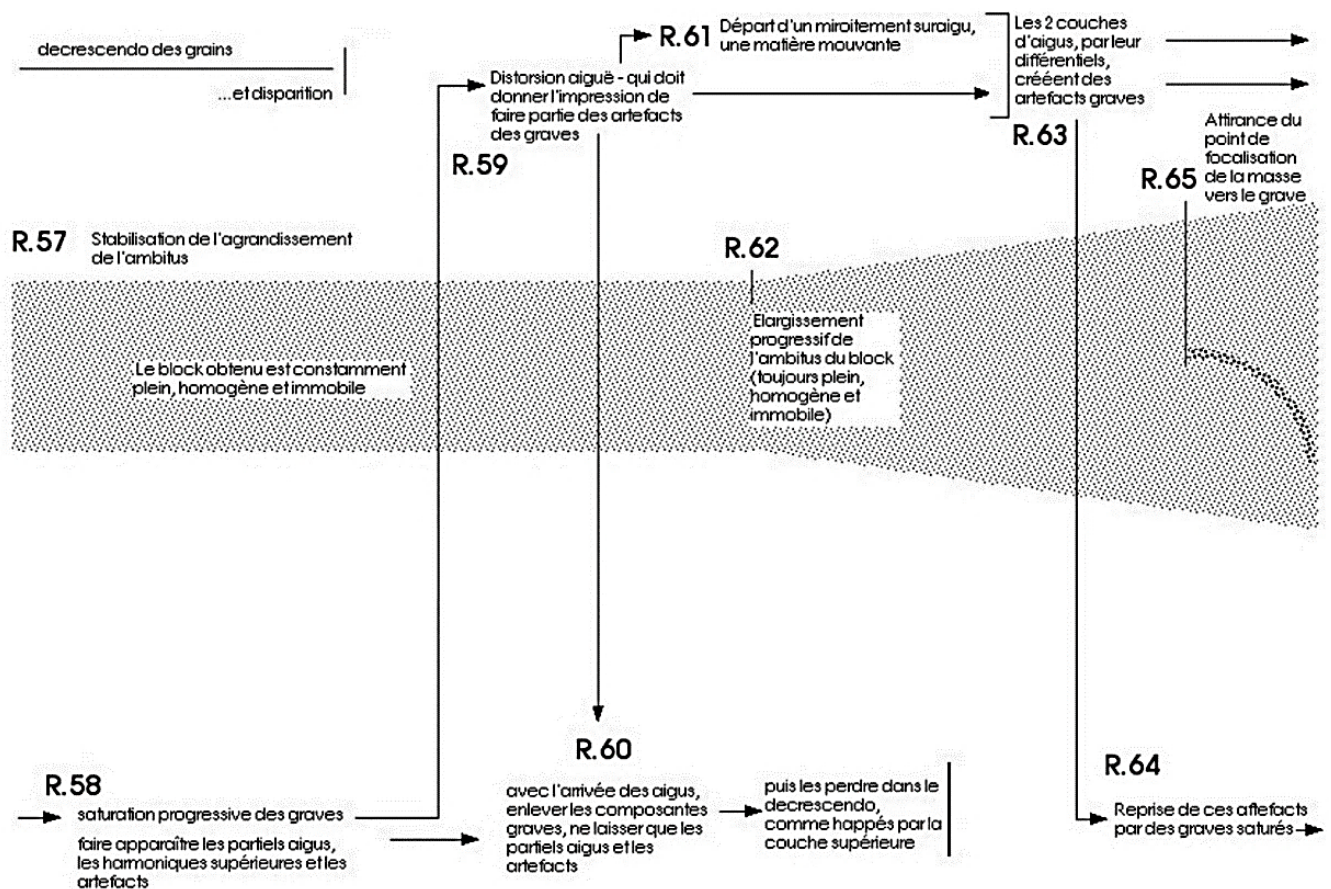


Figure 18 - *Demonology#11* (Toeplitz, 2002), extrait de la partition *Flèches d'incidence des actions*, (in *Ibid.*)

Ainsi s'actualisent, au sein des environnements musicaux audionumériques, de nouvelles stratégies poétiques, non seulement au sens de l'analyse tripartite (Molino, 2009), mais aussi selon l'acception qu'en donne André-Frédéric Hoyaux, cité par Pascal Plantard (2014), selon qui la *poïesis* est ici considérée comme :

« technique de symbolisation qui permet à chaque être de réorganiser sa relation au monde, notamment à l'espace, au temps et aux personnes et de lui donner du sens ». (Hoyaux, 2009, in Plantard, *op. cit.*, 42).

6.1.3 - Machine et environnement

De la machine au non-instrument musical

Reste que, pour Serge Lemouton, Alain Bonardi et Raffaele Ciavarella (2009), si la notion d'environnement audionumérique « demeure *a priori* peu stabilisée » en musicologie – au sein d'une organologie en « bouillonnement » (Stiegler, 2003, 2), *i.e.* en contexte d'innovation intense dans tous les domaines de la lutherie numérique (Lemouton *et al.*, *op. cit.*, 3) – elle révèle désormais et provisoirement « une nouvelle lutherie sans organologie » dans la mesure où « si des lutheries nouvelles s'affirment indubitablement, nous sommes encore loin de conceptions organologiques, qui de toute façon ne viendront qu'*a posteriori* » (*Ibid.*, 10).

Ainsi, le concept d'environnement (appliqué au domaine de la musique électroacoustique audionumérique) excède celui d'instrument, dans le cadre d'une musicologie traditionnelle (renvoyant à la « graphosphère »), en ce qu'il « encode implicitement » (*Ibid.*, 2) des « traces » de connaissances musicales (y compris corporelles) et de connaissances en traitement du signal, qui sont pour Lemouton *et al.* (2009) techniquement difficile à « récupérer », à identifier et à catégoriser, sauf à (re)poser avec B. Stiegler le paradigme d'une « musicologie computationnelle » (Stiegler, 2003, 5).

Pour Alain Bonardi et Francis Rousseaux (2011), ces catégories renvoient également à des systèmes hommes-machines (SHM) « a-musicologiques », au sens où ils ne sont pas *a priori* congruents aux catégories de la musicologie traditionnelle.

Les chercheurs opposent ainsi deux modèles, articulés chacun par quatre pôles-attracteurs.

	Modèle de la musicologie	Modèle des SHM « a-musicologiques »
quatre pôles attracteurs	Un ensemble de corpus historiques et sociologiques (compréhension globale du phénomène musical)	Le calcul algorithmique (rapport du calcul d'un signal audionumérique à ses attributs descripteurs)
	Un ensemble de modèles de l'individualité de « l'artiste inspiré » (aspects psychologique, psychanalytique, hagiographique ; « chorégraphie » du geste musical)	Des réseaux de connaissances (acquisition de connaissances d'un domaine, spécification d'un vocabulaire, contextualisation par traitement logique des unités de sens)
	L'organologie (étude de tout ce que la musique doit à la lutherie)	Un rapport charnel à la perception et à la compréhension réconciliées (téléchargement musical, « music-ripping »)
	La raison graphique (au fondement de toute théorie musicale)	La raison computationnelle (répétition, différenciation, représentation et interprétation).

Figure 19 - D'après Bonardi et Rousseaux (2011, 8-10)

Pour A. Bonardi et F. Rousseaux, deux types de différenciations semblent opposer ces deux modèles (que les auteurs envisagent comme deux pistes de recherche distinctes) :

- d'un côté, la « raison computationnelle » (qui dépend de la capacité des ordinateurs à la répétition, et permet le discernement et la différenciation) se distingue de la « raison graphique » (laquelle ne s'appuie pas sur la répétition de « l'expérience d'investissement d'esprit », mais propose d'emblée des catégories différenciées) (*Ibid.*, 12) ;
- d'un autre côté, alors que le premier modèle tente de représenter des situations musicales qui s'imposent, et que le second impose ses formalismes de manipulation, les auteurs opposent *in fine* « l'instrument au sens musical » et l'interface créative (*Ibid.*).

Si cette modélisation apparaît féconde dans la perspective d'une musicologie « étendue » (*Ibid.*) visant à « élargir l'angle d'investigation des outils numériques disponibles » (Bossis, 2005, 292), il apparaît cependant que cette distinction entre « l'instrument au sens musical » et « l'interface créative » ne puisse expliciter *de facto* les stratégies poétiques excédant le strict domaine de la musique dite savante ou « cultivée » (Boulez, *in* Foucault, 2017, 1314), e.g. celles de jeunes musicien·ne·s des MdM s'étant formé·e·s par « autodidaxie collective » (Labarthe, 2015, 78) sur ces SHM « a-musicologiques ».

Les MdM, nous l'avons vu, offrant un cadre avantageux pour dépasser les clivages plus ou moins implicites de ce présupposé musicologique ancré dans la raison graphique, l'aporie ainsi constituée – **que font-ils alors, si ce n'est de la musique ?** – doit être surmontée en élargissant le domaine conceptuel de l'instrument de musique. Dans cette perspective – et selon notre visée ultime consistant à pouvoir comprendre et décrire une congruence possible entre les approches scolaires de l'éducation à la musique et les pratiques juvéniles informelles des MdM – il semble que le concept d'environnement, dans son étayage anthropologique, peut être utile afin de surmonter les déterminismes « purificateurs » de l'instrument dans son rapport à la musique (Molino, 2009, 289).

Rappelons ainsi qu'il ne s'agit en aucun cas de savoir ce que font les machines aux musicien·ne·s, ou même ce que font les machines à la musique, mais résolument ce que font les musicien·ne·s avec les machines dans la musique et comment, pourquoi et avec quoi ces musicien·ne·s « font musique ».

L'ensemble machinique

Dans le même sens, rappelons également que, pour Gilbert Simondon, la vision « automatiste » d'une machine – qui renvoie une signification économique ou sociale (industrielle) plus qu'une signification technique – correspond à un bas niveau de technicité pour laquelle il faut « sacrifier bien des usages possibles » (Simondon, 2012, 12). Pour lui, le

« véritable perfectionnement des machines » correspond au contraire à ce que son fonctionnement recèle « une certaine marge d'indétermination », qui lui permet d'être sensible à une information extérieure :

« la machine [...] douée d'une haute technicité est une machine ouverte, et l'ensemble des machines ouvertes suppose l'homme comme organisateur permanent, comme interprète vivante des machines les unes par rapport aux autres [...]. Loin d'être le surveillant d'une troupe d'esclaves, l'homme est l'organisateur permanent d'une société des objets techniques qui ont besoin de lui comme les musiciens ont besoin du chef d'orchestre [...]. Il est parmi les machines qui opèrent avec lui. » (Ibid., 12-13)²⁴⁵

Pour le philosophe, ce qui réside dans les machines, c'est bien de la réalité humaine, du geste humain « fixé et cristallisé en structures qui fonctionnent » (Ibid., 13), et appelait en 1958 à une réforme de la culture afin d'y réintroduire la conscience de la nature des machines ; une réforme procédant « par élargissement et non par destruction » conduisant à redonner à la culture « le pouvoir régulateur véritable qu'elle a perdu » (Ibid., 15). Pour cela, il faut comprendre selon lui que, des trois niveaux de l'objet technique dans leur « coordination temporelle non dialectique » (l'élément, l'individu, l'ensemble), s'esquissent alors les âges de la modernité :

- l'élément technique : à ce niveau, le perfectionnement technique n'entraîne aucun bouleversement anxiogène susceptible d'entraver les usages ; c'est pour Simondon le « climat » du XVIII^e siècle dont la vision optimiste introduit l'idée de progrès continu et partant de l'amélioration constante du sort de l'homme (Ibid., 17) ;

- l'individu technique : celui-ci devient à contrario l'adversaire de l'homme, en ce qu'il le concurrence alors que l'homme « centralisait en lui l'individualité technique au temps où seuls existaient les outils ». La machine prend ici la place de l'homme quand celui-ci accomplissait la tâche de celle-là ; c'est le temps de la démesure techniciste et technocratique²⁴⁶, clivant les imaginaires en représentations prophétiques et cataclysmales de la technique ;

- les ensembles techniques : ici s'installe la théorie de l'information, en vue d'un développement technique vécu comme garantie de stabilité (Ibid.). C'est alors que, pour Simondon, la technicité peut devenir un fondement de la culture à laquelle « elle apportera un pouvoir d'unité et de stabilité, en la rendant adéquate à la réalité qu'elle exprime et qu'elle règle » (Ibid., 18).

Comprise dans ces ensembles, la technique intervient alors entre perception et science, et fournit des médiations entre l'homme et la nature. Les objets techniques – construits pour « préparer une disponibilité » – peuvent être rassemblés dans des « groupements non productifs », non industriels, afin de relier « par un enchaînement réglé de médiations organisées » l'homme à la nature, de créer « un couplage entre la pensée

245. G. Simondon souligne lui-même « parmi », en graphie italique.

246. Que Simondon associe à l'émergence de la thermodynamique (Simondon, *op. cit.*, 17).

humaine et la nature ». Le monde technique intervient alors comme « système de convertibilité » (*Ibid.*, 334), où l'artificiel est du « naturel suscité », et non du faux « pris pour du naturel » (*Ibid.*, 346).

Au-delà des conclusions de G. Simondon (écrites en 1958), dont le caractère prophétique peut néanmoins surprendre en 2019²⁴⁷, la dimension environnementale de sa vision – le monde technique vécu comme système de convertibilité *dans* la nature – apporte, semble-t-il, une brique importante pour envisager notre conceptualisation à visée écologique. L'outil, l'instrument et la machine sont ainsi agrégés dans leur environnement, ou autrement dit, pour reprendre la proposition de Marcel Mauss (1989), un nouvel âge de l'humanité s'est ouvert avec ce que G. Simondon désigne comme les « ensembles techniques », que nous pourrions ici envisager – avec prudence – comme une nouvelle étape de la division historique de Mauss, les environnements numériques regroupant désormais – c'est le cas de l'informatique musicale, lors qu'elle agrège des appareils préexistants (Bossis, 2004, 4) – des outils, des instruments et des machines.

Il pourra être ainsi envisageable, dans la description des environnements audionumériques et des usages *ad hoc* étudiés, d'énoncer des catégories, certes non organologiques, mais plutôt éthico-pratiques²⁴⁸ et/ou pragmatiques, en relation avec les stratégies poïétiques des acteurs, dont nous hypothéquons la portée capacitante. Par exemple, l'ethnomusicologue François Picard (2014) rappelle que la tradition musicale japonaise de la *Voie du bambou* considère la flûte non pas en termes organologiques – un aérophone à encoche en bambou construit sur une échelle pentatonique – mais du point de vue de son usage religieux (la méditation bouddhiste zen), et en tant que tel comme « instrument de la loi et de la méthode » (Picard, *op. cit.*, 2). De la même façon, selon Marc Vignal (2011, 194), la classification chinoise des instruments repose non pas sur le mode de reproduction du son comme en Occident, mais selon la matière qui les compose (pierre, métal, soie, bambou, bois, cuir, etc.), associant à chacune d'entre elles une saison, un point cardinal et un élément (Vignal, *op. cit.*, 194).

6.1.4 - Le concept d'environnement

Généralités

« Objet non identifié de la sociologie française » (Charles & Kalaora, 2003), la notion d'environnement, largement polysémique, s'enracine dans le français médiéval *environmenz*, soient « circuit », « contour », « trajectoire circulaire », « ce qui entoure », « ce qui ceint » (CNRTL, 2019). En France, le

247. Pour l'exposé des trois enjeux actuels du numérique, par Dominique Cardon (2019). Voir note de bas de page n°223, p. 158.

248. Étant donné les caractéristiques de notre terrain (dont les acteurs sont de jeunes amateur.trice.s et musicien.ne.s en auto-didaxie des MdM), il s'agira notamment de partir d'une description des usages et des environnements audionumériques selon des schèmes ordinaires de la vie quotidienne, que Bernard Lahire qualifie d'éthico-pratiques (Lahire, 1993, 21), et non seulement à partir de connaissances spécifiques supposées d'un réseau complexe de problématiques proprement liées à un domaine (*Ibid.*).

terme disparaît dès le XVIII^e siècle, tandis qu'en Angleterre *environment* émerge un siècle plus tard, au sens du « milieu dans lequel nous vivons » et acquiert au cours du XIX^e siècle une double signification de « ce qui nous entoure spatialement et ce qui nous influence fonctionnellement » (Deléage, 2019). Progressivement, dans toute l'Europe, la notion anglo-saxonne *environment* va pénétrer les discours scientifiques en géographie, en psychologie et en biologie, avec l'idée selon laquelle aucun organisme vivant ne peut être considéré sans son environnement.

En Allemagne, à l'aube du XX^e siècle, le biologiste Ernst Haeckel participe à l'avènement de l'écologie, notamment par ses travaux sur Charles Darwin, tandis que la notion d'environnement rentre en tension sémantique avec celles d'écosystème et de milieu (respectivement en usage en biologie et en géographie). Au cours du XX^e siècle, le terme « environnement » disparaît progressivement du langage de l'écologie scientifique mais demeure en usage dans les SHS, tandis qu'il émerge comme thématique politique dès les années 1960, en tant « qu'expression de la prise de conscience dans les sociétés dites développées des multiples problèmes engendrés par la modernité industrielle » (*Ibid.*).

Fred Turner (2016) rappelle qu'au tout début des années 1940 aux États-Unis, l'anthropologue Gregory Bateson était lié au *Committee for National Morale (CNM)*²⁴⁹ qui analysaient les circonstances médiatiques de l'installation du fascisme en Allemagne et en Italie. Or, plus tard, lorsque Bateson travaille sur le concept anthropologique d'environnement, il va se rappeler l'artiste Herbert Bayer et de ses théories sur les environnements visuels multiples (*multimedia visual environment*) (Turner, *op. cit.*). Pour les membres du *CNM* et pour Bayer en particulier, l'installation du fascisme dans un pays aussi cultivé que l'Allemagne n'était rendue possible que par les *mass media*, soient la radio et l'amplification sonore des grands rassemblements nazis, par lesquels véhiculaient selon eux un message univoque qui piégeait les individus ainsi « hypnotisés » en une seule et même disposition psychique et idéologique.

Précurseur du land art et organisateur d'expositions à New York, Bayer travailla donc, dès la fin des années 1930, sur des environnements complexes d'images et de sons dans lesquels chacun pouvait s'immerger et « puiser » à loisir les images de son choix. Selon les artistes et théoriciens du *CNM* (dont G. Bateson), en établissant ainsi sa propre expérience d'un environnement esthétique et politique, chaque individu du public – parce qu'il y déployait sa propre représentation du monde – pouvait y (re)constituer sa « personnalité démocratique ». (*Ibid.*)

Dès 1961, c'est en Allemagne que les débats politiques de la « grande coalition » SPD-CDU mobilisent la notion d'environnement dans une double exigence qui consiste à faire participer plus largement la population aux fruits de la société industrielle et à garantir en même temps la protection des citoyens face aux progrès techniques. Cette double exigence politique trouve un prolongement dans les années 1970, en des demandes visant à une

249. Sorte de *think tank* réunissant des psychologues, des anthropologues, des journalistes et des artistes notamment issus du *Bauhaus* en exil américain.

croissance plus qualitative et à la mobilisation d'une conscience politique (Dupré, 2016). Ces demandes sont dès lors partagées dans un consensus réunissant « une grande partie du spectre politique présent avant la montée des Verts, issus des mouvements contestataires extra parlementaires de la fin des années 1970 » (Lange *et al.*, 2013). Par ailleurs, de la fin des années 1970 à la fin des années 1980, plusieurs catastrophes écologiques²⁵⁰ attirent non seulement l'attention du monde politique, mais bientôt également celle des SHS : en Allemagne se constitue alors la sociologie de l'environnement, qui puise dans les théories de J. Habermas, N. Luhmann et U. Beck, ainsi que dans les courants forts de la sociologie contemporaine qu'elles ont fondés (Dupré, *op. cit.*). Notamment, une vision multidisciplinaire des interférences entre société et nature fut « unanimement jugée nécessaire » (Lange *et al.*, *op. cit.*).

Selon Dupré (2016) dans son commentaire sur l'ouvrage de Charles *et al.* (2013), les approches françaises de l'environnement en SHS se distinguent des approches allemandes dans leur constitution, et demeurent encore hétérogènes pour différentes raisons : des approches scindées en différents courants (ce qui aurait contribué à diviser les chercheurs plutôt qu'à l'identification d'un objet commun), la méconnaissance des ouvrages étrangers – « effet pervers des politiques de défense de la langue française ? » – ainsi que « l'incroyable pusillanimité de la sociologie française à l'endroit de la question écologique » (Micoud, *in* Charles *et al.*, 2013). Pour Micoud (*Ibid.*), cette pusillanimité serait la conséquence d'une « difficulté à rompre avec le testament durkheimien ». Or, selon lui, il importe désormais de penser les groupements humains en y intégrant « le type de rapports qu'ils entretiennent avec ce monde biophysique qui les environne et qui les détermine, au moins en partie » (*Ibid.*).

Enfin, Dupré (*op. cit.*) et D. Ottavi (2017) s'interrogent sur le manque de confrontation – dans la sociologie française en général – avec la déconstruction de la distinction entre nature et culture, et déplore que cette question ait été laissée aux seuls sociologues des sciences tel Bruno Latour, et qu'il n'y ait en France aucune figure scientifique qui fasse consensus à ce sujet, à l'instar d'Ulrich Beck en Allemagne.

« *L'environnement, pour la majorité des sociologues, est resté longtemps l'affaire des géographes, des climatologues, des écologues et des biologistes.* » (Kalaora et Vlassopoulos, *in* Ottavi, 2017, 5)

Implications anthropologiques

« *Humains et non-humains sont partie prenante du devenir de ce tout que, du point de vue d'une centralité arbitraire, on peut nommer "environnement".* » (Ottavi, *op. cit.*, 4)

Dans ses travaux sur le développement d'un modèle d'interprétation écologique des sociétés humaines, l'anthropologue Tim Ingold (2012)

250. Sevezo en 1976, Bophal en 1984, Schweizerhalle et Tchernobyl en 1986.

développe l'idée selon laquelle la notion d'environnement ne doit pas être confondue avec le concept de nature. Pour lui, le monde ne peut exister comme nature que pour un être qui n'en fait pas partie et peut porter sur lui un regard extérieur, un regard « semblable à celui du détachement objectif de la science, à une distance telle qu'il est facile de céder à l'illusion qu'il n'est pas affecté par sa présence » (Ingold, *op. cit.*). Pour lui, nous avons tendance à considérer la nature comme étant extérieure non seulement à l'humanité mais également à l'histoire.

« Comme si le monde naturel n'était que le décor immuable où se déroulent les activités humaines ». (*Ibid.*)

Cependant, il existe bien des êtres et des dispositifs non humains capables de prolonger voire « d'hybrider » des fonctions physiques humaines, ou d'entrer en résonance et en « partenariat » avec des compétences humaines (Descola, 2011). Depuis le cheval jusqu'au fauteuil roulant, l'anthropologue Philippe Descola (*op. cit.*) situe cette capacité non seulement au fondement de la technique, mais la considère préexistante à l'hominisation.

C'est dans ce sens que Tim Ingold (*op. cit.*) souhaite dépasser les antinomies classiques de l'anthropologie (entre raison et émotion, intérieur et extérieur, esprit et corps, forme et substance) et remplacer enfin « la vieille dichotomie entre nature et culture par une synergie dynamique de l'organisme et de l'environnement ». Sa visée consiste à construire une « écologie de la vie » (*Ibid.*), reprenant et amplifiant pour cela les travaux de Gregory Bateson (1980, cité par Ingold, *op. cit.*) qui reconnaissait deux types d'écologies : une écologie des échanges de matière et d'énergie, et une écologie des idées, baptisée « écologie de l'esprit » (*Ibid.*).

Mais Ingold cherche également à intégrer une alternative aux travaux de Claude Lévi-Strauss dans lesquels il avait lui aussi tenté, quelques années seulement après Bateson, de dissoudre la dichotomie classique entre esprit et nature (Lévi-Strauss, 1983, cité par Ingold, *op. cit.*). Selon Ingold, Lévi-Strauss considérerait le monde en tant qu'il envoie des « messages codés » au cerveau, que celui-ci s'emploie alors à décoder, tandis que pour Bateson au contraire, le monde se dévoile à l'esprit par « un processus de révélation » (Ingold, *op. cit.*). Cette distinction entre décodage (Lévi-Strauss) et révélation (Bateson) est pour Ingold un point de départ essentiel afin d'assimiler la notion d'environnement dans la perspective d'une « écologie de la vie » (*Ibid.*).

Ingold (*op. cit.*) rappelle également que d'après l'anthropologie classique, la perception de l'environnement est une construction culturelle de la nature, ou encore une superposition des strates de significations émiqes sur une réalité autonome étique (*Ibid.*). Or, pour lui, « environnement » est un terme relatif au sujet qui y séjourne : son environnement est le monde tel qu'il existe, et tel qu'il acquiert une signification relative à ce sujet. À ce titre, un environnement naît et se développe « avec » et « autour » du sujet qui le perçoit et qui l'habite, et en ce sens un environnement n'est jamais achevé : il est une « totalité indivisible » et un processus en croissance et en développement : « Il nous façonne autant que nous le façonnons. » (*Ibid.*)

Implications éducatives

S'il est courant de rencontrer, dans la littérature relative à l'éducation, l'usage de la notion d'environnement en tant « qu'objet » d'une éducation à l'écologie politique (Barida et Vidal, 2013), les approches considérant la notion d'environnement comme un « lieu » d'éducation sont en revanche plus rares.

Parmi elles, rappelons que dans l'approche écologique de Tim Ingold décrite ci-dessus (Ingold, 2012), l'implication éducative de la notion d'environnement nous semble de première importance. Parce que les environnements sont « fondamentalement historiques », ils révèlent selon lui la façon dont ils ont été façonnés « par les activités créatrices des êtres », et à ce titre les environnements représentent par essence des lieux et des circonstances d'apprentissage, d'initiation, de révélation, de « découverte » (*Ibid.*).

Il relate ainsi le récit de Mervyn Meggit, selon lequel les jeunes garçons aborigènes *Walbiri* d'Australie centrale étaient rituellement initiés simultanément à leur environnement biologique et symbolique : le garçon était invité à un « grand tour » de plusieurs mois pendant lesquels un tuteur plus âgé lui donnait à voir la faune, la flore et la topographie du territoire, tandis qu'un frère aîné lui enseignait la signification totémique des lieux traversés (Meggit, 1962, cité par Ingold, *op. cit.*).

De la même façon, l'écrivain Bruce Chatwin (1987) a décrit l'approche vocale qu'ont certains aborigènes non seulement pour identifier leurs environnements biologiques et symboliques (les *songlines*), mais aussi pour enseigner aux plus jeunes « les activités créatrices des êtres ancestraux » à mesure que ceux-ci parcouraient le territoire lors du *Temps du rêve*, temps primordial des Aborigènes.

Pour Ingold (*op. cit.*), les vérités symboliques des Aborigènes – celles du *Temps du rêve* – sont immanentes à l'environnement du territoire, et sont progressivement révélées à l'apprenant, à mesure que celui-ci passe d'un niveau de savoir le plus superficiel (exotérique) à une compréhension plus subtile, plus profonde (ésotérique). Ce mouvement d'apprentissage *de* l'environnement, *par* l'environnement et *dans* l'environnement implique pour lui un « affinement » des capacités de perception de l'apprenant, les significations immanentes à l'environnement d'un individu – *i.e.* la contextualisation relationnelle des perceptions du monde d'un individu – n'étant pas construites, mais « plutôt découvertes » (*Ibid.*).

La psychologie sociale étant très éloignée de notre perspective théorique, nous n'exposerons pas ici les travaux relatifs au « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) et à l'agentivité des individus (Lent, 2008), dont la dette intellectuelle revient à Albert Bandura. Notons néanmoins que cette perspective, selon Brewer (2008), valorise également la dimension historique de l'environnement social d'un individu, puisque s'y négocient « les

actions, les affects et les projets des personnes », considérées ici selon leur potentiel « d'autodirection » (Brewer, *op. cit.*). Du point de vue éducatif, l'environnement n'est donc pas ici considéré comme un déterminant stable, fixe et définitif, mais dynamique et susceptible d'être sans cesse modifié par l'apprenant ou le collectif d'apprenant (Carré, 2004).

Barida et Vidal (2013) rapportent une expérience éducative dont les termes semblent illustrer nos approches systémiques de la notion d'environnement en éducation.

Depuis douze ans, une grande école française d'agronomie anime des « classes de découverte »²⁵¹ du territoire, en accueillant les groupes scolaires de la région. Au fil des années, l'accueil d'apprenants en difficultés socioscolaires est devenu prioritaire vis-à-vis des seules classes de découverte : « ce qui était à l'origine un outil pédagogique au service du développement de compétences disciplinaires s'est peu à peu transformé en médiateur éducatif au service du développement de compétences transversales (émotionnelles, psychosociales, sociales) » (Barida et Vidal, *op. cit.*). L'environnement, qui était au départ l'objet d'étude de ces classes, est devenu un « sujet actif, à part entière » dans le processus éducatif. Il est dorénavant un support éducatif mettant en avant le « développement personnel » – nous dirions les capacités d'autodirection – de ces élèves en difficulté (*Ibid.*).

Pour Bertrand et Valois (cité par Barida et Vidal, *op. cit.*), l'environnement est désormais considéré comme un outil, dans le cadre d'un paradigme éducatif « existentiel », et non plus uniquement comme un objet d'étude dans le cadre d'un paradigme éducatif « industriel ». Cette expérience « d'écoformation » n'est donc plus appréhendée du point de vue de la relation à la nature, mais bien sous l'angle plus complexe des interactions avec l'ensemble des facteurs de l'environnement des élèves (physiques, sociaux, culturels, pédagogiques).

« Nous avons tous une identité écologique car nous sommes tous installés quelque part, en un lieu physique, faisant passer des flux de matière, d'énergie et de sens, mais nous n'en avons pas tous conscience. »
(Cottureau, cité par Barida et Vidal, 2013)

Là encore, la perspective théorique de l'éducation d'un être *par* et *dans* son environnement peut être considérée comme une « mise en opportunité »²⁵² des capacités de perception de l'apprenant vis-à-vis des significations immanentes à son environnement.

251. Les « classes de découverte » constituent un dispositif scolaire encadré par la circulaire de l'Éducation nationale n° 2005-001 du 5 janvier 2005, et font parties des sorties scolaires (cinq jours et quatre nuitées maximum) qui permettent de « s'extraire de façon significative du contexte et de l'espace habituels de la classe » et constituent pour les élèves « un réel dépaysement et un moment privilégié d'apprentissage de la vie collective que chacun devrait connaître au moins une fois au cours de sa scolarité » (Éducation nationale, 2005).

252. L'une des trois conditions du « pouvoir d'agir » selon A. Feenberg (2014), que nous traduirons dans la partie suivante en termes de « capacitation ».

Implications des TICE

Enfin, nous terminerons cette approche du concept d'environnement en l'appliquant aux technologies numériques pour l'éducation. Sur le Web, une visite des principaux moteurs de recherche scientifique apporte un premier constat : s'agissant des TIC²⁵³, le terme « environnement » désigne tour à tour une application, un système d'exploitation, un intranet, un site d'apprentissage en ligne, un ENT, un ensemble de périphériques, un ordinateur, des machines portables en réseau, un réseau lui-même, en bref, l'ensemble des TIC sans distinctions.

Concernant les TICE²⁵⁴ et les TICCE²⁵⁵, un champ émerge cependant précisément, celui des EIAH²⁵⁶, champ d'études et de recherches qui regroupe depuis les années 1990 les approches didactiques, psycho-cognitives et psycho-pédagogiques des technologies éducatives (Denouël, 2019). Ces EIAH ont succédé aux EIAO, dont l'acronyme a successivement renvoyé à des Enseignements Intelligents Assistés par Ordinateur (dans les années 1980), puis, dans la décennie suivante, selon Georges-Louis Baron, à des Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur (Baron, 2014). Pour Monique Baron, ce glissement sémantique s'est opéré selon l'évolution des travaux de recherche en intelligence artificielle (IA), qui cherchaient initialement à représenter symboliquement des connaissances à transmettre à des apprenants dont on souhaitait modéliser les dynamiques d'apprentissage (Baron, 1994).

En effet, selon la chercheuse (*Ibid.*), l'apparition aux environs de 1990 de l'appellation « Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur » renvoie désormais à une vision constructiviste selon laquelle l'apprentissage s'opère en interaction avec un environnement (ici synonyme du « milieu » didactique), ce qui selon elle, confère à l'apprenant et à son apprentissage « le premier rôle » au détriment des modèles d'enseignement des connaissances ; cette appellation permet ainsi « d'évoquer un "environnement d'apprentissage" qui peut être plus large que le système informatique proprement dit » (*Ibid.*). Éric Bruillard, cité par G.-L. Baron (2014), souligne à ce sujet l'émergence commune, dans ce domaine, de la notion d'environnement, de la généralisation des réseaux, et enfin de la recherche de « bonnes conditions d'interaction à travers les réseaux entre agents humains et agents artificiels » (Baron, 2014).

Pour conclure, il semble que la polysémie de la notion d'environnement soit une opportunité heuristique, dans la mesure où l'environnement nous apparaît sous un *continuum* des représentations humaines, non seulement de ce qui l'entoure, mais aussi de ses actions *dans* et *par* cet environnement. Dans le champ scolaire et s'agissant en particulier des environnements informationnels, A. Cordier (2015) insiste sur la nécessité de considérer « de prime abord » l'environnement de ces jeunes, au sens

253. Technologies de l'Information et de la Communication.

254. Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

255. Technologies de l'Information et de la Communication pour la Création en Éducation.

256. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.

« des conditions dans lesquelles ils développent leurs pratiques numériques non formelles » (Cordier, *op. cit.*), et de considérer ensuite les rapports entre pratiques non formelles et pratiques formelles afin de « découvrir » l'ensemble de l'environnement en perpétuelle re-dé-formation.

Du point de vue musical, nous renvoyons donc l'environnement audionumérique non seulement comme « agrégat d'outils, de machines et d'instruments » (Mauss, 1989), mais aussi en tant qu'il acquiert une signification relative au musicien qui « y séjourne ». De ce point de vue, le *smartphone*, par exemple, semble constituer l'un des environnements musicaux privilégiés des adolescent·e·s étudié·e·s, et en tant que tel, il peut contribuer à développer des capacités d'action, du point de vue musical, par la mise à disposition d'une pluralité de types de ressources, formelles et informelles (Fernagu-Oudet, 2012).

6.2 Capacitation

Pour Mickaël Le Mentec (2010), la notion relativement floue et vague d'*empowerment* (source sémantique de « capacitation ») « souffre d'un manque de précision dans ses fondements théoriques », ce qui à la fois permet de l'appliquer à des situations très diverses, sans toutefois en renseigner la nature ni le sens. Citant Saül Karsz (2008), M. Le Mentec note que la notion d'*empowerment* ne fait pas l'objet d'un concept mais plutôt d'une catégorie, et « ne délimite pas de façon claire les contours qui permettraient d'appréhender le réel ». On parle alors plutôt de « discours sur l'*empowerment* » (Le Mentec, *op. cit.*, 157).

6.2.1 - Visages de l'*empowerment*

Apparue « de façon timide » (Peugeot, 2015, 2) au début du XX^e siècle, la notion d'*empowerment* est tout d'abord associée au mouvement des *community organizing* et des conseils de quartiers liés au sociologue Saul Alinsky et aux méthodes d'auto-organisation des habitants des quartiers populaires de Chicago (Bastien, 2016, 2). Pour M.-H. Bacqué et C. Biewener (2015), l'*empowerment* est à la fois une notion conceptualisante et une pratique émancipatrice qui porte sur trois dimensions : individuelle (le pouvoir de changer sa propre vie), collective (le pouvoir d'agir avec sa communauté), et politique (le pouvoir sur la société). Ainsi le terme *empowerment* s'est plus largement diffusé dès les années 1960 et 1970, en Amérique du Nord, en Amérique latine et plus tardivement en Europe, à mesure des différentes luttes sociales visant à valoriser des minorités et des « communautés restreintes » (Molino, 2009, 434 ; Peugeot, *Ibid.*).

Selon Valérie Peugeot, ce sont ainsi les luttes féministes, antiracistes et homosexuelles qui se sont structurées dans une « montée en puissance » en Amérique du Nord, tandis que dans les pays du Sud, et notamment en

Amérique latine, ces luttes (individuelles, collectives et sociales) concernaient des populations « opprimées » (notamment rurales) qui ont alors accru leur visibilité (Peugeot, *op. cit.*, 3). Ces luttes ont également donné naissance à des mouvements d'éducation populaire – affirmant « le rôle fondamental de l'éducation des adultes comme principal vecteur d'émancipation » (Éneau, 2016, 6) – notamment autour du travail du pédagogue brésilien Paulo Freire ; des mouvements « pensés comme une stratégie de mobilisation des individus et des groupes marginalisés pour transformer les rapports de pouvoir, afin de construire une société plus équitable » (Peugeot, *Ibid.*).

Par ailleurs, bien loin des féministes, des quartiers populaires de Chicago et des « opprimés » d'Amérique latine, l'*empowerment* va aussi se développer dans un milieu constitué d'hommes blancs venus des classes moyennes et supérieures, celui de l'informatique (*Ibid.*, 4). L'*empowerment* participe ainsi de l'histoire du web, « bercée d'utopies et marquée par la démocratisation des outils technologiques » (Bastien, *op. cit.*, 3). Fred Turner rappelle à ce sujet la rencontre – *a priori* improbable – entre le monde des laboratoires de recherche (comme celui de Standford) avec les milieux contestataires et contre-culturels hippies, de jeunes blancs qui font le choix du retour à la terre et de la vie en communauté (Peugeot, *Ibid.* ; Turner, 2013). Émergent alors des personnalités comme Steward Brand, qui invente en 1968 une sorte d'almanach distribué dans ces communautés, *The Whole Earth Catalog*, conçu comme une boîte à outils pour une vie auto-suffisante centrée sur le développement personnel, le bricolage et l'écologie (*Ibid.*). Mais, outre les ressources nécessaires à la vie rurale (outils, modes d'emploi, semences, etc.), S. Brand introduit également l'informatique en tant qu'instrument d'émancipation individuelle et communautaire – en 1985, il crée *The Well*, ancêtre des réseaux sociaux numériques – persuadé que la technologie est « intrinsèquement émancipatrice » (*Ibid.*, 5). Si les idéologies libertariennes nord-américaines caractérisant ces communautés ont ainsi en commun une méfiance de l'État – « source d'oppression » – et une croyance absolue envers la liberté de circulation de l'information, en revanche certain·e·s de ses membres évoluent différemment selon des sensibilités hétérogènes à l'endroit des questions de libertés publiques, d'une culture du « faire » (*DIY*²⁵⁷), de leurs rapports aux marchés financiers, à l'entreprise et à la société de consommation (*Ibid.*, 6)²⁵⁸.

En France, V. Peugeot note que l'introduction plus tardive de l'*empowerment* dès les années 1980 et 1990 donne lieu à différents mouvements qui se distinguent davantage par leurs méthodes que par leurs objectifs, lesquels peuvent se résumer pour la chercheuse à une volonté d'installer des « alternatives ascendantes et auto-organisées » pour faire émerger « une économie et une société plus juste et durable » (*Ibid.*, 10). Selon elle, deux grandes tendances françaises à l'*empowerment* se démarquent et se mêlent tout à la fois pour défendre les droits des plus marginalisés, sans toutefois que les acteurs ne se revendiquent réellement du concept anglo-saxon (*Ibid.*, 8).

257. *Do It Yourself*.

258. S. Brand, par exemple, va s'éloigner d'une vision autonome du libertarianisme pour l'adosser aux succès d'entreprise, et s'adresse alors aux milieux économiques en créant *Global Business Network* (Peugeot, *op. cit.*, 7).

- D'une part apparaît la volonté de pallier les lacunes de l'action publique et les insuffisances des corps intermédiaires traditionnels à défendre les droits des exclus de la société, qui aboutit notamment à la création du Centre International de Culture Populaire (CICP), de SOS Racisme, d'Act Up, d'AC ! et d'ATTAC. Pour Peugeot, si ces mouvements se rattachent en partie à des formes d'*empowerment* vis-à-vis de populations « opprimées », ils s'inscrivent néanmoins davantage dans des logiques « de contre-pouvoir et de luttes » plutôt que « de capacitation et/ou d'*agency* » (*Ibid.*, 9).

- D'autre part, apparaissent également des mouvements, à partir des années 1990, qui revendiquent l'émergence d'une démocratie participative et d'une citoyenneté active (*Ibid.*)²⁵⁹. Si à l'instar des approches nord-américaines, ces mouvements cherchent à faire émerger « une économie et une société plus juste et durable par des alternatives ascendantes et auto-organisées », il ne s'agit pas en revanche de « se substituer à l'action publique, mais de chercher à la compléter » (*Ibid.*, 10).

Par ailleurs, un lieu associatif parisien, la « Maison Grenelle », va constituer à la fois l'un des rares espaces de rencontres et de « fécondation réciproque » entre ces « deux familles d'initiatives » (*Ibid.*, 10), mais aussi établir « l'une des jonctions » avec les mondes du numérique.

« Contrairement aux États-Unis et presque paradoxalement, il n'y aura pas en France ce cheminement parallèle et indifférent l'un à l'autre entre un empowerment par la technologie et un empowerment social et politique. Très vite les promoteurs d'un "Internet citoyen" vont travailler avec ou en proximité avec d'autres mouvements, en fonction de leur sensibilité politique. (Ibid.)

On y étudie alors les possibilités théoriques et techniques d'un « multimédia pour tous », de FAI associatifs²⁶⁰, de réseaux multimédias citoyens (en termes de « chances » et de « risques » pour la citoyenneté et le lien social), etc. Certains acteurs occupent alors une place originale dans le tissu social, dont par exemple la FING²⁶¹, qui entend favoriser dès l'année 2000 les « innovations ascendantes » (Cardon, 2019, 79) et se situe d'emblée à « l'intersection » entre la société civile, les acteurs publics et le monde de l'entreprise (*Ibid.*, 11).

Pour résumer l'approche conceptuelle de l'*empowerment*, et face à une très grande hétérogénéité des initiatives, des acteurs, des idéologies et des productions – notamment autour de l'Internet citoyen (le monde du « libre », Wikimedia, les licences *Creative Commons*, les réseaux I3C et GCNP²⁶², etc.) –, Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2015) proposent

259. Ce sont par exemple les « Rencontres de la démocratie participative » de Parthenay en 1992, les Conférences européennes inter-citoyennes, la revue *Place publique*, les recherches sur le « tiers-secteur d'utilité sociale et écologique », les « arbres de la connaissance » de M. Authier et P. Lévy, les Mouvements des Réseaux Réciproques de Savoirs (MRES), la revue *Territoires* de l'Association pour la Démocratie et l'Éducation Locale et Sociale (ADELS), etc. (*Ibid.*, 9).

260. Fournisseur d'accès à Internet.

261. Fédération Internet Nouvelle Génération (<http://fing.org>).

262. I3C : Internet Créatif, Coopératif et Citoyen. GCNP : *Global Community Networks Partnership*.

trois idéaux-types constituant des modèles théoriques de *l'empowerment*, permettant d'en « approcher les pôles du débat et ses enjeux » (Bacqué et Biewener, *op. cit.*, 15).

- Le modèle radical, notamment nourri par les théories de la transformation sociale, dont ceux de Paulo Freire, mais aussi par certains des mouvements féministes ou communautaires les plus « radicaux », vise à la reconnaissance des groupes dominés pour mettre fin à leur stigmatisation, à leur autodétermination et à la redistribution des ressources et des droits politiques. Il s'agit d'aboutir à un projet de transformation sociale qui passe – « dans les approches les plus radicales » – par la remise en cause du système capitaliste (*Ibid.*).

- Le modèle libéral (au sens anglo-saxon du modèle « social-libéral »²⁶³), associé aux figures de W. Wilson et J.-M. Keynes, articule la défense de libertés individuelles avec une attention à la cohésion sociale et à la vie des communautés. Pragmatique, ce modèle social-libéral « peut prendre en compte les conditions socioéconomiques et politiques de l'exercice du pouvoir, sans pour autant interroger structurellement les inégalités sociales »²⁶⁴. Ici, *l'empowerment* s'articule avec les notions d'égalité, d'opportunités, de lutte contre la pauvreté, de bonne gouvernance, d'autonomisation et de capacité de choix (*Ibid.*, 16).

- Enfin, le modèle néolibéral renvoie, selon Wendy Brown, citée par Bacqué et Biewener, à une rationalité politique qui tout à la fois « met le marché au premier plan » tout en n'étant cependant pas centrée sur l'économie. Elle prône plutôt l'extension des valeurs dominantes du marché vers la politique sociale et toutes les institutions. Ici, l'État doit se mettre au service du marché pour le gérer selon des « valeurs entrepreneuriales », tandis que l'individu doit s'intégrer au monde du travail et de la consommation en tant « qu'entrepreneur » de sa propre vie, et selon les principes d'une conduite « rationnelle » de son existence, sans toutefois que ne soient posées les questions d'émancipation et de justice sociale. Si l'accès aux opportunités est évoqué dans cette perspective, les inégalités sociales ne sont en revanche pas remises en cause (*Ibid.*, 17).

6.2.2 - Capacitation

Parmi les diverses traductions hétérogènes actuelles de *l'empowerment*, une des approches de la « capacitation » renvoie au domaine de l'éducation (Garibay et Séguier, 2009, 220), et se nourrit des travaux du pédagogue Paulo Freire (2001 [1974]), dont se revendiquent aujourd'hui des chercheurs, praticien·ne·s et militant·e·s attaché·e·s aux pédagogies dites « émancipatrices », de la « conscientisation » ou encore « critiques » (De

263 Bacqué et Biewener rappellent à ce sujet que le terme anglo-saxon « libéral » – contrairement à son acception française qui renvoie au libéralisme économique et à une « droite » politique – est plutôt classé à gauche politiquement et renvoie à « la liberté des individus dans un contexte d'économie mixte dans lequel l'intervention publique est jugée nécessaire pour contrebalancer certains effets négatifs de l'économie de marché capitaliste » (*Ibid.*, 16).

264. Ce modèle intègre la critique féministe, par exemple, lorsque celle-ci revendique « l'intégration des femmes dans le marché du travail comme un apport au développement économique » (*Ibid.*).

Cock et Pereira, 2019 ; Éneau, 2016, 8 ; Garibay et Séguier, 2009)²⁶⁵. A priori, ces approches par la « capacitation » ne semblent pas si éloignées des travaux d'Amartya Sen (2010) sur les capacités, lesquelles visent à établir, « dans l'espace des fonctionnements, [la] liberté de choisir [des individus] entre des modes de vie possibles » (Sen, *op. cit.*, 66).

« De manière très synthétique, le cœur de la théorie de Sen repose sur l'idée de capacités (capabilities) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités des capabilités. Les capacités relèvent d'un savoir-faire quelque chose, les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque chose ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. La capabilité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Elle s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies. A. Sen parle alors d'accomplissements ou de fonctionnements. » (Fernagu-Oudet, 2012, 5).

Cependant, Jérôme Éneau (2016) rappelle que :

« si la capacitation, dans ce sens, renvoie [...] à une "capacité d'agir" que devrait maîtriser chacun (y compris les plus vulnérables) pour se "prendre en charge soi-même", [ce type d'approches de l'empowerment] peuvent aussi masquer, au-delà de l'effacement de la dimension politique de l'émancipation, une réduction des idéaux de l'éducation des adultes à une stricte gestion possible, par chacun, de sa propre agentivité (agency) ». (Éneau, *op. cit.*, 11).

Même si notre perspective théorique s'attache en premier lieu à la pédagogie scolaire – et non à la formation des adultes et à l'andragogie – l'approche de la notion de capacitation dans la perspective des pédagogies émancipatrices nous apparaît féconde dans notre réflexion théorique articulant instrument, environnement, capacitation poétique et ethos musical.

Ainsi, les « héritiers » de Paulo Freire en appellent à réarmer la notion d'*empowerment* – dans sa traduction française de « capacitation » – avec la dimension d'une critique sociale qui lui était consubstantielle, avant que le modèle néolibéral ne l'en « détourne » (Bacqué et Biewener, 2015, 142). La capacitation, dans la perspective de Françoise Garibay et de ses collègues (2009), vise alors à la compréhension et le dépassement des mécanismes « d'oppression contemporaine » conduisant des populations à vivre « l'humiliation, la pauvreté, l'ignorance, l'exploitation, la précarité et l'exclusion » (Garibay et Séguier, 2009, 5). Pour ces chercheurs, il s'agit de « retrouver la dimension politique de la pédagogie », *i.e.* de « favoriser une prise de conscience pour choisir en conscience » (*Ibid.*). Il s'agit encore, selon les auteurs, de placer l'émancipation au centre des processus éducatifs visant

265. Les pédagogies « émancipatrices » et « critiques » se distinguent initialement par leurs champs scientifiques et professionnels, le premier terme étant rattaché à la formation des adultes et à l'andragogie (Garibay et Séguier, *op. cit.*, 207-225 ; Éneau, 2016, 6), le second étant plutôt liée à l'enseignement scolaire (de Cock et Pereira, 2019).

à « prendre le contre-pied » des systèmes éducatifs « bancaires » – selon l’expression de P. Freire – engendrant l’exclusion, la déqualification et l’humiliation des personnes (*Ibid.*, 210).

« L'éducation émancipatrice [...] va chercher à ce que les savoirs relient au lieu d'exclure, valorisent au lieu d'humilier, deviennent source de coopération et de reconnaissance plutôt qu'objet de compétition ou d'exclusion. [...]. [Elle] renie les processus qui dominent, marginalisent et monétisent d'autres cultures et tuent d'autres savoirs et modes de vie. Elle va lutter contre une culture de la déqualification, en particulier la déqualification des savoirs les uns par les autres, le "savoir scientifique" reniant les "savoirs populaires". » (*Ibid.*)

Cette vision de l’émancipation en éducation peut dès lors être envisagée en tant que « processus d’éducabilité “toujours possible” pour chacun » (Éneau, *op. cit.*, 5), et doit permettre « à la fois de bien vivre soi-même et de bien vivre ensemble » (Freire, 2006, *in Ibid.*), dans une articulation de l’individuel, du collectif et du politique (Bacqué et Biewener, *op. cit.*, 144).

C’est dans cette perspective qu’I. D. Gary, F. Garibay et R. Reyes (2009, *in* Garibay et Séguier, *op. cit.*) ont étudié et traduit le terme sud-américain *capacitación*, en usage dans les pays d’Amérique latine, au sens d’une « praxis » pour la mise en œuvre et le développement des capacités pour l’action. Il semble donc qu’ici s’esquisse un autre modèle d’*empowerment* relativement proche du modèle « radical » de Bacqué et Biewener (*op. cit.*, 15), à ceci près que cette acception de la notion de capacitation – telle que traduite en français par les trois auteurs – s’enracine dans la perspective d’une éducation à l’émancipation « locale » au sens d’un « processus de formation, dans et pour l’action, collective de préférence » (Gary, Garibay et Reyes, *op. cit.*, 96). Pour ces chercheurs, la capacitation est un *agir* en construction – qu’ils rattachent à la métaphore de « l’atelier » en tant qu’espace « potentiel » (Bréant, 2011, 113) – relié aux méthodes de la recherche-action (définie ici comme un « processus continu de collecte de données et de réflexion sur l’action ») face à des réalités et des besoins changeants » (*Ibid.*, 95). Il s’agit ici, selon eux, de permettre aux populations « dominées » de renforcer leur lien social, de consolider leur culture et leur identité, tout en situant leurs actions dans une perspective d’interculturalité (*Ibid.*).

Concrètement, les chercheurs rendent compte de plusieurs projets de recherche-action au sein de populations rurales mexicaines – victimes de politiques agricoles néolibérales les conduisant notamment à l’endettement et à la misère – dans lesquels s’installent un dialogue²⁶⁶ et des échanges en continu, visant à déconstruire les « processus incorporés de domination, tout comme les représentations socialement acceptées » (Éneau, *op. cit.*, 8). Outre les membres des communautés indiennes, s’y agrègent également des paysans, des promoteurs, des formateurs, des ingénieurs indépendants ou institutionnels, des chercheurs et des syndicalistes (Garybay et Séguier,

266. J. Éneau (2016) rappelle que l’approche éducative « dialogique » (dont la figure du « maître ignorant » de Jacotot est devenu emblématique) vise à la fois la prise en compte d’une « égalité des chances », mais aussi l’actualisation des « leçons » de Jacotot pour penser la « société du mépris » et la lutte contre les inégalités (Éneau, *op. cit.*, 8).

op. cit., 96), pour faire émerger différents degrés de conscientisation, tels que le propose J. Éneau (*op. cit.*) :

- une prise de conscience individuelle de ses propres savoirs (implicites, expérientiels et non valorisés) ;
- une prise de conscience collective (l'individu n'est pas seul à rencontrer une difficulté ou une quelconque forme de non-reconnaissance) ;
- une prise de conscience sociale « de la manière dont ces savoirs et ces difficultés sont influencés et informés par la société » ;
- une prise de conscience politique « du passage nécessaire, pour la résolution des problèmes individuels et collectifs, d'une action visant à la transformation sociale » (*Ibid.*, 9).

Par ailleurs, Garibay et Séguier (*op. cit.*) appellent à user de la capacitation – en tant que concept éducatif, cette fois – comme point central de la réflexion pédagogique, dans une « nécessité d'étudier la réalité immédiate en tant que source des contenus d'apprentissage, et de faire participer les personnes qui vivent cette réalité en tant que sujets de cette recherche de connaissances et en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage » (Garibay et Séguier, *op. cit.*, 217). L'objet d'apprentissage n'est ainsi pas constitué au départ d'un ensemble clair et bien structuré de compétences et de connaissances à acquérir, mais d'une « parcelle brute de réalité » correspondant à « la vision empirique que la personne engagée dans le processus s'est construite de cette réalité » (*Ibid.*).

6.2.3 - Capacitation poïétique

Si, encore une fois, nous devons observer la plus grande prudence dans la « translation » d'une capacitation éducative depuis le champ de la formation des adultes vers le domaine scolaire – tant du point de vue d'un concept pédagogique, que de celui d'une « praxis » éducative – il apparaît néanmoins qu'une éducation à la musique (tout autant qu'une pratique éducative éditoriale, par exemple un atelier d'écriture) peut s'accommoder de cette perspective capacitante, du moins si celle-ci nous procure des outils pour penser celle-là.

Rappelons-le, les pratiques musicales sont aujourd'hui :

- socioculturellement massifiées : en 2009, Jean Molino notait que « l'on n'a probablement jamais fait - c'est-à-dire pratiqué - autant de musique qu'aujourd'hui » (Molino, 2009, 84), quand Olivier Donnat, la même année, signalait combien la musique était toujours plus intégrée dans la vie quotidienne des Français depuis le *boom* musical amorcé dans les années 1970 (Donnat, 2009, 4), confirmant les travaux précédents de Fabien Granjon et Clément Combes (2007, 4). Par ailleurs, Dominique Cardon (2019, 131) rappelle qu'aujourd'hui un Français sur deux exerce une « activité d'autoproduction créative » utilisant le numérique – dont la musique – contre un Français sur 10 en 1981 ;
- l'objet d'un très large investissement par les adolescent·e·s :

Frédérique Charles et Gabriel Segré ont montré dans leur enquête à quel point la musique est une composante essentielle de la vie des lycéens et des collégiens (Charles et Segré, 2016, 29), tandis que Sylvie Octobre et Dominique Pasquier ont exposé l'importance du rôle de la musique dans la construction identitaire et stylistique de ces jeunes (Octobre, 2008 ; Pasquier, 2005) ;

- en tension globale vis-à-vis de leur pédagogisation scolaire et des fonctionnements classiques des institutions de transmission du savoir : Anne Barrère rappelait ainsi dès 2001 l'émergence d'une « éducation buissonnière » ;

« C'est par le biais [des industries culturelles] que se fait aujourd'hui sans que personne ni aucune institution ne le maîtrise vraiment, une part majeure de l'éducation des adolescents. C'est principalement dans ce monde d'images de sons, de consommation et d'usages numériques de styles, d'activité et de pratiques multiples qu'ils forment aujourd'hui leur caractère. » (Barrère, 2001, 33)

Plus précisément, Sylvie Octobre montrait en 2008 que, si l'école demeure un lieu de découverte et d'initiation des pratiques culturelles – 30 % des élèves enquêtés pratiquant la musique et/ou le chant déclaraient avoir été « incité.e.s » par leur professeur – en revanche « la pédagogisation de ces activités favorise une rupture tendancielle avec l'âge » (Octobre, 2008, 11). Ce qui signifie, pour la sociologue, que la « succession des mises en contact » avec la musique à l'école ne permet pas l'éclosion pérenne et durable d'un « goût musical »²⁶⁷, pas plus d'ailleurs que d'une « disposition favorable à l'égard des équipements culturels » (*Ibid.*). Quelques années plus tard, S. Octobre appelle alors à une remise en cause de l'éducation artistique et culturelle scolaire, à un niveau social (afin de « créer du jeu » dans les mécanismes de la reproduction de la stratification sociale par des « expériences » enrichissant les trajectoires), mais aussi à un niveau individuel, en « inventant », selon elle, « une relation éducative qui ne soit pas seulement verticale » (Octobre, 2014, 237).

Pratiques d'écoute, pratiques instrumentales et vocales, mais aussi « pratiques d'autoproduction créative » (Cardon, *op. cit.*, 131) par le jeu et l'invention sonores au sein d'environnements audionumériques : rappelons que, dans une perspective capacitante et émancipatrice (telle que l'avons exposée), une réflexion sur la place et le statut de la musique à l'école ne peut ainsi vraisemblablement plus – c'est notre hypothèse – se passer d'une « méta-analyse » concernant non seulement :

- les objets musicaux juvéniles ainsi produits, et éventuellement leurs corrélats visuels²⁶⁸ (analyse musicologique de niveau

267. Il apparaît important de noter que le « goût musical », dont il est ici question avec S. Octobre, semble désigner celui des enseignant.e.s, dont nous avons exposé la nature clivée (savant / populaire) et les problématiques éducatives *ad hoc*. Voir : I 3.3.1 - « Musique populaire, musique « de masse », p 90.

268. Rappelons que les objets musicaux étudiés dans notre enquête sont très souvent reliés à des clips vidéo diffusés sur Facebook et YouTube. Si ce phénomène s'est massifié, il semble en continuité des « chansons filmées » et des Scopitones des années 1960 et 1980, ancrés dans l'histoire des cultures de masse du xx^e siècle, à la croisée du cinéma et de la télévision (Orillard, 2018).

« neutre », analyse écologique des « formats » musicaux) ;

- les environnements audionumériques dans lesquels ces pratiques et ces objets s'actualisent (analyse musicologique de niveau « esthétique », analyse écologique des « dispositifs » musicaux) ;
- les rapports entre les apprentissages informels liés à ces pratiques, et ceux prescrits au sein de l'école (analyse sociocritique, analyse interactionniste et écologique des acteurs et de leurs trajectoires d'usage) ;

Mais aussi :

- les stratégies de production et d'invention musicales (Nattiez, 2009, 13), *i.e.* les émotions, les désirs et les projections engagées qu'expriment ces jeunes vis-à-vis de leurs pratiques (analyse musicologique de niveau « poïétique », analyse écologique des « dispositions » musicales).

À ce titre, la notion de capacitation poïétique semble féconde, en ce qu'elle semble pouvoir permettre de valoriser la convertibilité scolaire des capacités musicales d'un élève (au sein de son collectif scolaire) à partir de la prise en compte de l'environnement global de ses activités musicales.

Nous posons ainsi l'hypothèse que cette perspective peut constituer une façon de dépasser les modèles pédagogiques « magistro-centré », « puérocentré », « auto-structurant » et « technostructurant » (Tripier-Mondancin, 2010, 220), afin d'en esquisser un modèle centré sur l'environnement et les dispositions musicales – un modèle « éco-structurant » – engageant les élèves à dépasser la posture (plus ou moins passive) de l'acteur au profit de celle (plus impliquante) de l'auteur, figure d'une « réussite expressive » (Boudinet, 2013, 6 ; Bréant : 2011-114, 2014-30), soit encore de les convier à un régime de puissance musicale au détriment de leur contribution à une « fabrique d'impuissance » (de Cock et Pereira, 2019, 126).

Ainsi, la capacitation poïétique joue dans cette perspective une catégorie de pensée éducative vis-à-vis d'un « faire ensemble la musique » (Hennion et Ribac, 2003) : ici la musique n'est plus un objet de *magistère*, mais un environnement d'apprentissage – dans une façon « concrète » de percevoir la musique *dans* la musique (Boulez, 1966, 348) – et partant d'émancipation individuelle et collective. La musique ne peut donc être présentée sous forme « d'ensemble ordonné de compétences et de connaissances à acquérir », mais, répétons-le avec F. Garibay et M. Séguier (2009), « comme une "parcelle brute de réalité" aux contours mal définis, correspondant à la vision empirique que la personne engagée dans le processus s'est construite de cette réalité » (Garibay et Séguier, *op. cit.*, 217).

« C'est la condition pour que les individus prennent conscience de leurs besoins, arrivent à dépasser le niveau de l'expérience empirique, construisent et s'approprient des connaissances généralisables à d'autres situations. » (Ibid., 218)

Dans cette proposition, et au regard des MdM, le « savant » n'est plus une catégorie normative socioculturelle d'une éducation « déqualifiante » (*Ibid.*, 210) à l'égard des pratiques des MdM, mais s'intègre à une « praxis » d'appropriation musicale (Ribac, 2007, 54) – visant à la capacitation poïétique – en tant que gradient expérientiel : s'il est une chose savante, ce serait encore la pierre de John Dewey²⁶⁹, dévalant une colline et conscientisant son « expérience », tandis que ses actions et ses sentiments par rapport aux « choses » qu'elles rencontrent en chemin « varient selon la fonction d'opposant ou d'adjuvant qu'elle leur attribue » (Dewey, 2014, 87). Rappelons également que, pour Fabien Labarthe (2015), cette attribution « opposant-adjuvant » contribue à la formation d'un « régime de convertibilité »²⁷⁰ des capacités, actionné par une pratique « spéculative » en tant qu'évaluation du potentiel de conversion des « choses » rencontrées au cours de l'activité (Labarthe, *op. cit.*, 8). Or, rappelons enfin que cette logique d'accumulation, selon Labarthe, est au cœur du régime de convertibilité des pratiques et des compétences juvéniles (*Ibid.*).

Autrement dit, et pour conclure, le processus de capacitation poïétique – qui est rappelons-le un concept pédagogique autant qu'une « praxis » pédagogique – doit pouvoir privilégier « une expérience » musicale, en tant qu'expérience « continuée » ou « unifiée », au sens où J. Dewey y entend réconcilier les processus « esthétiques » et « artistiques » (Dewey, 2014, 98) :

« Comme le terme "artistique" fait principalement référence à l'acte de production et que l'adjectif "esthétique" se rapporte à l'acte de perception et de plaisir, l'absence d'un terme qui désigne simultanément les deux processus est malencontreuse ». (Ibid.)

De fait, il semble que, comme le démontre François Ribac (2007), la pratique des MdM – en vertu du principe de leur réappropriation (Maisonneuve, 2012, 2019) – s'appuie sur des cycles perpétuels itératifs et simultanés de requalification esthétique et d'appropriation²⁷¹ de pièces musicales préexistantes, phénomènes constitutifs, selon lui, d'une « école de la négociation » (Ribac, *op. cit.*, 54). Nous avons déjà exposé en effet comment les jeunes *amateurs-pirates* de musique s'inscrivent systématiquement dans un processus réflexif cyclique d'importation²⁷², d'appropriation et de réexportation (*Ibid.*) lors de leurs expériences musicales : aux pratiques d'écoute initiales, s'ajoutent des opérations « réflexives » de tri (*playlists*), de transformations (*remix*, mêmes), et d'autoproduction.

Quant au versant pragmatique de la requalification esthétique – à rebours, là encore, de la conception occidentale du mythe du génie créateur

269. Voir : « Accumulation des pratiques, convertibilité des compétences », p 129.

270. Pour rappel, sur le modèle des « régimes d'engagement » de l'action, proposés par (Thévenot, 2006).

271. Si le terme « appropriation » renvoie aux problématiques des usages sociaux, dans sa dimension « subjective et collective » (Jouët, 2000, 14), il s'attache plus précisément aux significations musicales que lui attribuent Denis-Constant Martin (2014). Voir plus bas.

272. Il est entendu que l'opération d'importation musicale est corrélée à une opération de rejet envers – précisément – les pièces musicales qui ne sont pas importées.

révélant au monde des œuvres musicales « pures » – l’appropriation constitue pour D.-C. Martin (2014) l’alpha et l’oméga de la création musicale : pourvoyeuse de matériel pour l’assemblage et la combinaison (en quoi consiste la « com-position » musicale : écrite, orale, inscrite dans des fichiers informatique ou mixte), l’appropriation est « constitutive de toute œuvre musicale ».

« Aux deux bouts de la chaîne de créativité, elle transporte des significations symboliques qui mettent en jeu le Soi et l’Autre, l’identité et l’altérité et contribuent notablement à la configuration des identités. La dimension relationnelle de l’appropriation – la nécessité de la présence et de la reconnaissance de l’Autre dans la connaissance de Soi et l’affirmation du désir d’être – lui confère un potentiel d’invention et de transformation du monde. » (Martin, op. cit., 16)

Cependant, pour l’ethnomusicologue, l’actualisation de ce potentiel transformateur de l’appropriation musicale est également soumise aux rapports de pouvoir à l’œuvre dans le monde soumis au capitalisme financier. Mécanisme supplémentaire « d’exploitation », moyen de « combattre symboliquement » cette exploitation ou « modalité de l’échange entre pairs » : l’implication plurielle de l’appropriation musicale constitue un enjeu des luttes de pouvoir (droits de la propriété artistique *versus* « biens communs », par exemple) dont l’étude est féconde pour « lire » les musiques d’aujourd’hui, y compris dans le champ éducatif.

Enfin, si la requalification esthétique et la réappropriation musicale semblent ainsi au cœur de la « praxis » poïétique d’une expérience musicale – en tant que « structure narrative » de la musique que l’on perçoit (Dumez, 2007, 7) – le concept pédagogique de capacitation peut alors ré-armer en théorie et en pratique une éducation institutionnelle à la musique *dans* la musique, dont le paradigme environnemental serait « l’atelier » collectif, au sein duquel s’activerait une multitude hétérogène de la figure idéale-typique de l’auteur.

« L’auteur, conscient de son potentiel créatif cherchera à ouvrir des brèches, à produire des marges de liberté et d’invention susceptibles de mobiliser de nouvelles énergies créatrices. » (Bréant, 2011, 114)

Ici, la dimension intellectuelle et la dimension émotionnelle de la requalification esthétique sont unies de manière indissociable, les émotions – considérées ici en tant que processus transactionnel (Floren, 2018, 88) – étant « transfigurées » dans l’expression esthétique.

« L’expression est la clarification de l’émotion turbide ; nous reconnaissons nos appétits quand ils sont reflétés dans le miroir de l’art et, lorsque nous les reconnaissons, ils sont transfigurés. C’est alors que se manifeste l’émotion proprement esthétique. » (Dewey, op. cit., 145)

6.3 Processus de problématisation

Initialement inspirée de la méthode par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010 ; Lejeune, 2014 ; Strauss et Corbin, 2004 ; Strauss, 1992), notre recherche s'est organisée de façon « parallèle », les étapes ne se succédant pas exactement comme dans une recherche séquentielle, dès lors qu'elle s'est « instruite mutuellement » (Lejeune, *op. cit.*, p. 22). En conséquence, la problématisation de cette recherche s'est déployée tout au long des différentes périodes de collecte sur le terrain²⁷³.

Au tout départ, nos questions de recherche s'articulaient notamment autour du rapport à la musique d'élèves de collège en difficulté socioscolaire²⁷⁴, et partant d'une capacitation hypothétique²⁷⁵ de leurs pratiques musicales audionumériques informelles (hors cadre scolaire), en vertu :

- de la puissance symbolique et expressive de la musique (Boudinet, 2013 ; Molino, 2009, 120) ;
- de l'investissement exceptionnel de ces jeunes à l'endroit des MdM (Charles et Segré, 2016 ; Donnat, 2009) ;
- du rôle de celles-ci dans leur construction identitaire et stylistique (Octobre, 2008 ; Pasquier, 2005) ;
- de la « disposition » de ces jeunes à l'égard d'un univers musical complexe « dans lequel individuation et socialisation riment avec émotion » (Masionneuve, 2012, 13) ;
- du caractère spécifique du numérique vis-à-vis des pratiques d'écoute et de création musicales juvéniles (Cardon, 2019 ; Hennion *et al.*, 2000 ; Granjon et Combes, 2007 ; Maisonneuve, 2019).

Sur ce dernier point s'embryonnait l'une des hypothèses fortes de cette thèse : à la différence d'époques précédentes où la pratique musicale amateur (au moyen d'instruments traditionnels) n'apportait qu'à la marge la possibilité d'un régime de « convertibilité » (Labarthe, 2015 : 3, 7) des pratiques musicales informelles dans le cadre formel des apprentissages scolaires (Boudinet, 1996, 173), l'ère numérique, en revanche, semblait davantage propice à une convertibilité de « l'autodidaxie collective » des MdM, celles-ci étant massivement

273. Le détail de ces phases de terrain sera par ailleurs exposé au chapitre suivant. Voir : II Chapitre 7 « Méthodologie de l'ethnographie », p 201.

274. Les « hasards » de terrain m'ont conduit à passer beaucoup de temps avec des élèves et des enseignant·e·s de filière SEGPA, pour diverses raisons (qualité de l'accueil, de la disponibilité et des échanges formels et informels de l'équipe enseignante, effectifs d'élèves réduits, congruence de temporalité entre les activités de l'équipe et celles du chercheur, etc.). Au sujet des « hasards » de terrain – qui en réalité n'en sont pas vraiment, voir : II 7.1.1 - « Auto-analyse », p. 201.

275. Voir plus haut : II 6.2.3 - « Capacitation poïétique », p. 190.

instrumentées au sein d'environnements audionumériques (Ribac, 2012), dont les procédures informationnelles (et les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elles induisent²⁷⁶) pouvaient désormais s'inscrire dans un continuum d'apprentissages formels et informels.

À ce propos, et d'un point de vue scolaire, nous voulions tout d'abord pouvoir décrire les usages numériques de ces élèves, le plus globalement possible, *i.e.* au-delà de la musique, et au-delà du cadre formel des apprentissages scolaires. Il apparaissait en effet nécessaire, ce faisant, de nous prémunir le mieux possible des nombreux préjugés qui semblaient se constituer autour de nous (de la part de certains personnels de direction des établissements et d'enseignants « convertis »²⁷⁷) envers le « numérique éducatif », et qui relayent les discours institutionnels potentiellement déterministes (Hamilton et Friesen, 2013) ou instrumentalistes (Warschauer, 1998) à ce sujet (Amadiou et Tricot, 2014).

Dans un premier temps et provisoirement, nous avons donc mis de côté la dimension musicale afin de saisir plus largement les enjeux éducatifs du numérique en contexte scolaire, en nous inspirant par ailleurs de différents travaux se réclamant d'une approche critique des usages numériques éducatifs (Amadiou & Tricot, *op. cit.* ; Collin *et al.*, 2015, 2016 ; Denouël, 2019 ; Fluckiger, 2008, 2015 ; Lebrun, 2007). Parmi ces travaux, je l'ai signalé²⁷⁸, l'ASUNE postule que le rapport des élèves aux usages éducatifs du numérique (au-dedans de l'école) doit être traduit sous l'angle d'une préexistence d'un rapport au numérique extrascolaire (au-dehors de l'école), et d'une persistance et d'une influence de ce rapport extrascolaire dans le déploiement des outils numériques en contexte scolaire (Collin *et al.*, 2015).

Cette préoccupation critique initiale – qui est toujours actuellement valide – se voulait également prudente, en rempart non seulement contre tout déterminisme technique institutionnel vis-à-vis des technologies dites « éducatives » (Baron, 2014 ; Plantard, 2015), mais aussi contre certaines postures de la recherche relatives au domaine du numérique en éducation. Comme le signalent (Collin *et al.*, 2015) à ce propos :

« Les chercheurs qui y œuvrent continuent d'être sommés de prouver le bénéfique, l'intérêt et la valeur ajoutée des technologies, à la fois pour légitimer des investissements financiers massifs ou pour justifier des attentes par rapport à une régénération de l'apprentissage scolaire par le biais du numérique. (Eynon, in Ibid., 90)

276. La pratique musicale sur environnements audionumériques, au-delà du « préalable même de "l'apprendre" » qu'elle postule et au-delà d'évidents savoir-faire techniques qu'elle occasionne, favorise également l'individuation et la socialisation en termes de savoir-être, comme par exemple la verbalisation par le langage des savoirs ainsi acquis (Boudinet, 2013, 6), ou encore la gestion de ses émotions et de sa réputation en ligne à l'égard des règles communautaires qui régissent les plateformes numériques de diffusion musicale (Cardon, 2019, 84).

277. « Converti-e-s » est un terme que j'ai entendu plusieurs fois de la bouche de certains personnels de direction vis-à-vis d'enseignant-e-s témoignant d'une disponibilité (au minimum) ou d'une volonté (au maximum) pour utiliser les outils numériques (essentiellement des iPad) dans leurs usages pédagogiques.

278. Voir : « L'ASUNE (Collin *et al.*, 2015), une approche globale », p. 132.

Ensuite, conjointement à cette posture critique, il s'agissait de solidifier notre approche interdisciplinaire²⁷⁹, combinant – je l'ai également déjà signalé – différents éléments épistémiques, théoriques et méthodologiques de la musicologie, considérée ici comme « analyseur social » (Arom & Martin, 2015 ; Molino, 2009), des SHS en général, et des Sciences de l'éducation en particulier, en observant toute la vigilance nécessaire aux transferts de concepts d'un champ disciplinaire à un autre (Albero et Éneau, 2017).

Par ailleurs, l'une des préoccupations immédiates qui accompagnaient les premiers mois de terrain était corrélée à une intuition grandissante : les premiers matériaux empiriques recueillis semblaient converger vers l'idée que nous étions en présence « d'indices » (Ginzburg, 2010), *i.e.* des signaux faibles mais réguliers qui étaient – semble-t-il – relativement peu repérés dans la littérature francophone, en tout cas dans notre perspective. Ces indices formaient le constat que les cultures urbaines (Gadet, 2018) faisaient l'objet d'un malentendu entre élèves et enseignant·e·s, et s'agissant des musiques urbaines en particulier, ce malentendu se traduisait par une tension importante entre la culture scolaire et la culture des élèves. C'est d'ailleurs l'un des axes des travaux de la sociologue Florence Eloy (2015), qui s'est notamment demandé :

« quelles [étaient] les modalités du décloisonnement des savoirs transmis par l'éducation musicale par rapport à l'expérience et à la culture quotidienne des élèves ». (Eloy, 2015, p. 2)

Pour structurer ce processus de problématisation relativement complexe, il apparaissait donc nécessaire de segmenter (là aussi provisoirement) nos apports théoriques disciplinaires.

D'un côté, les approches sociocritique du numérique en éducation (Collin *et al.*, 2015, 2016 ; Denouël, 2017, 2018 ; Feenberg, 2014 ; Fluckiger, 2008, 2015) semblaient pouvoir nous aider à réfléchir d'une part aux dimensions socioculturelles dans lesquelles se constitue le rapport des élèves au numérique en général et aux environnements audionumériques en particulier, et d'autre part aux modalités de convertibilité de ce rapport au numérique en contexte scolaire.

D'un autre côté, ces approches pouvaient trouver un écho favorable – selon nous – dans les évolutions écologiques et interactionnistes de la sociologie des usages, désignées par J. Denis (2009), notamment, dans le champ d'une « écologie de l'activité ». La perspective environnementale, en particulier, nous semblait prometteuse puisqu'en proximité de sens avec les travaux de Arom et Martin (2015) ; Ingold (2012) ; Martin *et al.* (2010) ; Martin (2015) ; Molino (2009) ; Nattiez (2009) ; Ottavi (2017).

Par ailleurs, certains travaux de philosophie de l'éducation (Bourgeois *et al.*, 2004 ; Ottavi, 2004 ; Prairat, 2019), de musicologie et d'esthétique (Alten, 2005 ; Boudinet : 1996, 2005a, 2005b, 2010, 2013 ; During *et al.*, 2008 ; Fulin, 1992 ; Mialaret : 1988, 1996, 2000 ; Pistone :

279. Au sens d'une « interfécondation de la perspective épistémologique » (Albero et Éneau, 2017).

1983, 2004 ; Sauvanet, 2008 ; Stiegler, 2008), ainsi que l'approche singulière de Tripiier-Mondancin(2008, 2010) sur les « valeurs » de l'éducation musicale devaient nous aider à objectiver les tensions décrites ci-dessus entre cultures juvéniles et cultures scolaires, telles que révélées par les habitudes musicales de ces jeunes personnes.

Enfin, il est apparu de plus en plus manifeste, au vu des pratiques et des objets musicaux des MdM, que notre réflexion s'inscrivait également dans une contribution – certes modeste – à un élargissement épistémologique et théorique de la musicologie, tel que le réclament de nombreux chercheurs en ethnomusicologie – Aubert (2012) ; Dauphin (2007) ; Mallet (2004) ; Martin (2006a, 2009, 2010b), notamment – pour « décoloniser le regard » (Aubert, *op. cit.*, 11) envers les MdM, et construire des « méta-analyses » musicales à leur égard, suivant les recommandations de l'immense somme de J. Molino (2009) et J.-J. Nattiez (2009).

6.4 Problématique et hypothèses

6.4.1 - Problématisation

Nous allons maintenant résumer brièvement les quelques segments de problématisation en construction depuis le début de cette recherche, avant d'en exprimer quelques hypothèses :

- les pratiques musicales audionumériques (écoute et création) des acteurs s'inscrivent dans leurs environnements – pris ici comme « ce qui les entoure », ce qui fait sens pour eux (la construction culturelle de leur rapport à la « nature ») –, auxquels ils prennent part au côté d'entités non humaines ;
- ces pratiques musicales sont autant d'expériences artistiques et esthétiques médiatisées par des entités humaines et non-humaines au sein de ces environnements, dont la dimension sociotechnique (audionumérique) se compose d'outils et d'instruments, mais aussi d'usages, de procédures et d'objets musicaux, de « styles », de « figures d'artistes », de communautés et de répertoires préexistants, de composites socioculturels qui s'agrègent et se désagrègent sans cesse de façon réticulaire, et dont la circulation complexe, au sein des réseaux numériques, engage chaque acteur à la formation de sa « disposition » musicale au sein de mondes musicaux (« dispositifs » et « formats ») qu'il contribue à élaborer ;
- ces pratiques musicales audionumériques se réfèrent massivement à des répertoires issus des cultures urbaines – les MdM – conjonctions de langages artistiques et de principes éthiques invitant à la construction d'un monde commun ;
- ces principes éthiques rentrent en tension avec les valeurs de l'institution éducative ;
- cet « endroit » de tension semble central du point de vue d'une

(in)capacitation hypothétique des pratiques audionumériques dans le champ scolaire (notamment du point de vue des stratégies poïétiques) pour des élèves en difficulté socioscolaire.

Si l'on doit résumer tout cela :

les pratiques musicales audionumériques informelles de jeunes élèves en difficulté socioscolaire (y compris lorsqu'elles sont intenses) sont invisibilisées dans le cadre scolaire et ne participent pas à l'amélioration de leurs parcours à l'école, malgré la congruence des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elles induisent à l'ère numérique, et en dépit des discours et injonctions institutionnelles puérocentrées, techno-structurantes et techno-déterministes.

6.4.2 - Hypothèses

Notre hypothèse générale est donc la suivante :

les pratiques musicales audionumériques de jeunes en difficulté socioscolaire mettent à jour à la fois des stratégies poïétiques réflexives, dans un cadre d'apprentissage informel, et des tactiques de « contournement » vis-à-vis des objets musicaux prescrits dans les corpus formels en Éducation musicale. Ces tactiques conduisent à un « non-lieu » éducatif à l'endroit de la musique, dans la mesure où, pour ces jeunes, la pratique musicale (écoute et création) est un domaine d'auto-construction agrégeant individuation et socialisation, dont l'expérience esthétique, artistique et émotionnelle *ne peut pas* être soumise à la forme scolaire.

Dans notre perspective inductive, cette hypothèse s'est distribuée en plusieurs hypothèses de travail, comme suit ci-dessous, en vue de les examiner à l'aune de l'analyse de nos données. Il s'agira donc de les considérer en tant que pistes d'interprétation non exhaustives, plutôt que comme des hypothèses de recherche, formulées en tant que telles avant que ne soient présentées les données de terrain.

- Les tactiques de « contournement » des élèves vis-à-vis des objets musicaux issus des corpus d'EM sont corrélées, de la part des enseignant·e·s, à des stratégies « d'évitement » des MdM familières aux élèves, sauf à en conscientiser la dimension éducative (*i.e.* de les inclure dans la geste pédagogique et les contenus didactiques). C'est ce qui amène notamment à des conduites pédagogiques « éthico-pratiques » (Lahire, 1993) qui instrumentalisent la musique vis-à-vis du « vécu » de l'élève afin de « donner du sens au savoir » qu'elle serait susceptible de révéler (Rochex et Crinon, 2001).

- Ces pratiques sont néanmoins problématiques, en ce que, d'une part, elles re-fondent des répertoires musicaux dont les élèves sont familiers

dans une perspective scripturale-scolaire (potentiellement invalidante), et d'autre part puisque, là encore, la musique étant instrumentalisée, elle n'y est pas considérée comme telle (un monde expressif des formes et du sensible dans lesquels vivent les élèves) ; en ce sens, elle risque d'être « dévalorisée », inutile.

- Parmi les usages numériques des élèves, il semble que les usages audionumériques fassent l'objet d'une réflexivité particulière ; chaque outil ou instrument numérique semble par exemple faire l'objet d'une modalité d'écoute musicale particulière (le smartphone entre pairs, le lecteur MP4 en solitaire dans la chambre, l'ordinateur portable en famille, etc.). De la même façon – à la différence des usages sur les réseaux sociaux numériques – les usages audionumériques semblent renvoyer à un choix délibéré et objectif des répertoires, tandis que les façons de les écouter ou de les acquérir correspondent – semble-t-il – à des pratiques distinctes selon les répertoires et les artistes recherchés (depuis le streaming, l'écoute « libre » sur YouTube jusqu'au téléchargement illégal, l'achat sur iTunes, et de façon beaucoup plus rare l'achat d'un CD).

- Les pratiques audionumériques de création musicale (en MmM) semblent faire l'objet d'une communication particulière dans le cadre scolaire, de l'ordre de l'autocensure face à ce qui apparaît parfois comme de la discrimination, même lorsqu'elles sont par ailleurs largement diffusées sur les plateformes numériques.

- En ce sens, les plus investi·e·s dans la pratique de création musicale audionumérique semblent penser qu'ils pourraient éventuellement se passer de l'école, non seulement vis-à-vis des apprentissages musicaux, mais également vis-à-vis d'un parcours de vie où se conjuguerait épanouissement et capacitation.

- De ce point de vue, s'il semble abusif de considérer « le numérique » en tant que domaine d'emblée capacitant, les discours à ce sujet semblent témoigner d'une corrélation – pour ces jeunes – entre l'intensité d'une activité audionumérique musicale, et la capacité à « s'instruire » et à apprendre, de façon globale, dans les environnements numériques.

Chapitre 7

METHODOLOGIE DE L'ETHNOGRAPHIE

*« Je crois que le plus simple
est de se promener un peu partout.
Je crois même que c'est la seule façon d'y
arriver. »*
(Michel Leiris)

7.1 De l'angoisse à la méthode

7.1.1 - Auto-analyse

Afin d'explicitier le processus particulier de cette enquête, le « je » narratif fait ici place dans l'écriture à un « je » méthodologique (Olivier de Sardan, 2000), dont la visée consiste à « accepter et exploiter la subjectivité de l'observateur » (Devereux²⁸⁰, 2012, 30), analysée ici sous l'angle d'une tension « historique et critique entre souci de soi et déprise de soi, entre pratiques de subjectivation et pratiques de désobjectivation » (Amironesei, 2014, *in* Trainoir, 2017, 175). Pour Caroline Le Boucher (2015), si ce « je » méthodologique ne garantit pas à lui seul la scientificité de la démarche, il contribue à révéler certains des facteurs personnels du chercheur, afin de « gérer les biais » qui pourraient découler de son expérience (Le Boucher, *op. cit.*, 190).

De même qu'il ventile le « nous » académique et le « je » narratif, le « je » méthodologique articule ainsi le « texte » de l'objet et le « hors-

280. Le titre de ce sous-chapitre est emprunté à celui de l'ouvrage de Georges Devereux présentement cité, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (Devereux, 2012 [1980]).

texte » du sujet de l'enquête²⁸¹ (Weber, 2009, 39). Ce faisant, il permet de situer l'activité et la posture de l'observateur sur le terrain, d'analyser son degré « d'empathie et d'imprégnation » (Olivier de Sardan, *op. cit.*, 21) vis-à-vis des acteurs de ce terrain, *i.e.* de construire l'explicitation, non seulement de son entreprise de recherche ethnographique, mais aussi – « à faible dose » (*Ibid.*, 29) – de la séquence biographique particulière du chercheur lui-même.

À titre d'exemple, et pour rappel :

la première enquête ethnographique que j'ai constituée (Guéguen, 2014) prenait place dans un collège où j'étais moi-même professeur en Éducation musicale, tout en étant simultanément étudiant à l'université (en Master 2 « Art et technologies numériques »). Après quelques mois d'activité pédagogique, j'avais orienté mon objet d'étude d'une part vers les décalages entre les « grands récits » institutionnels à l'endroit de la discipline – tels qu'induits par les curricula et les « valeurs » référentielles des enseignant·e·s (Tripier-Mondancin, 2010) – et les attentes exprimées par les élèves en matière d'apprentissage musical, et d'autre part vers le potentiel des environnements audionumériques (en termes d'usages) pour prévenir ce décalage.

En fin d'année, l'enquête étant achevée (et le diplôme validé), j'en ressentis néanmoins une frustration grandissante : si j'avais bien tenté d'examiner quelques difficultés méthodologiques rencontrées (*e.g.* le « sur-jeu » pédagogique de certain·e·s collègues enseignant·e·s en ma présence), et d'explicitier mon implication particulière avec les technologies audionumériques vis-à-vis d'élèves en difficulté, j'eus le sentiment, au terme de cette expérience, d'avoir peut-être sous-estimé les « effets silencieux » liés à mon « insertion affective » auprès de ces élèves (Olivier de Sardan, *op. cit.*, 28). Si par cette insertion, j'avais gagné en connaissance de leurs codes, usages et logiques (*Ibid.*), j'étais néanmoins « affecté » (Favret-Saada, 1990, *in Ibid.*, 21) par leur situation socioscolaire. Or il est possible que cette affectation ait été corrélée à un degré « d'illusion communicationnelle » (*Ibid.*) à l'endroit du rôle des technologies audionumériques auprès de ces élèves en difficulté, tout comme il m'apparaissait vraisemblable d'avoir alors ignoré un « effet-maître » potentiel (ans ma conduite pédagogique (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 147), en conséquence de quoi l'analyse de mes données empiriques aurait été traversée d'un biais non moins « silencieux ».

De façon plus ou moins consciente, cette frustration m'a amenée à considérer ce que Michel Leiris désigne comme un « calcul de l'erreur » (Leiris, 1992, 50-55), qui devient heuristique à condition de considérer l'explicitation de la subjectivité de l'observateur non pas comme « un fâcheux contretemps dont la meilleure façon de se débarrasser est de l'escamoter » (Dereveux, *op. cit.*, 30), mais bien sous l'angle d'une fonction d'objectivation du rôle du facteur personnel (Olivier de Sardan, *op. cit.*, 23).

281. Le « texte » est ici constitué par le présent manuscrit de thèse, quand le « hors-texte » se compose des différents journaux rédigés pendant la recherche (journal d'enquête, journal de recherche, journal « intime »), qui par ailleurs ne sont pas forcément élaborés de la même façon et avec la même intensité. Voir Weber (2009, 36).

De ce point de vue, si la présente enquête menée durant cette thèse a sans doute bénéficié des acquis méthodologiques précédents en termes d'explicitation de la subjectivité du chercheur – contextualisation personnelle, usage des difficultés et des erreurs, détection des « effets silencieux » (*Ibid.*, 26-27) – elle n'en a pas moins rencontré de multiples obstacles qui seront exposés dans la prochaine et dernière partie, dans un registre d'écriture du « je » méthodologique le plus équilibré possible entre le « texte » et le « hors-texte » (Weber, *op. cit.*, 39).

7.1.2 - Approche qualitative et inductive

D'emblée, une question se posait : si les travaux de sociologie ont documenté plus ou moins récemment (et continue de le faire) les modalités de « consommation » musicale chez les enfants et adolescent·e·s, dans un *mix* d'approches quantitatives et qualitatives²⁸² (Maisonneuve, 2019, 3-5), je n'avais pour ma part qu'assez peu d'informations sur le « sens » de cette consommation musicale : « le sens que les gens donnent réellement aux choses, ainsi qu'à leurs propres activités et à celle des autres » (Becker, 2002, 42), s'agissant notamment des liens potentiels entre les apprentissages musicaux scolaires et non scolaires, la formation ou l'autoformation au « goût musical », les modalités d'usages audionumériques, les stratégies poïétiques²⁸³, etc.

De ce point de vue, il s'agissait de mettre au point des « règles de méthode non comptables afin de répondre aux questions et aux problèmes au fur et à mesure de leur apparition » (Lejeune, 2014, 19).

Ainsi, dès le début de cette enquête, le choix d'une méthode qualitative s'est tout d'abord imposé à mesure des lectures et de la spécificité des objets de l'enquête : souhaitant étudier des pratiques musicales informelles « peu visibles » sur le terrain scolaire, l'organisation de la recherche s'est opérée sur une temporalité plutôt longue, et en conséquence de façon parallèle. Les étapes (de problématisation, de collecte, d'analyse et de rédaction « intermédiaire »), au lieu de se succéder de façon linéaire comme dans une recherche séquentielle, se sont ici superposées de façon circulaire et itérative, chacune d'entre elles influençant les autres (Lejeune, *op. cit.*, 21-22).

282. Pierre Paillé rappelle que - par principe - une méthode qualitative renverrait initialement à « une analyse qualitative de données qualitatives » (Paillé, 2011, 3). Cependant, Jason Luckerhoff et François Guillemette (2012) notent qu'il est tout à fait possible, dans une démarche qualitative, de recourir à des analyses quantitatives (Luckerhoff et Guillemette, *op. cit.*, 136).

283. Pour rappel, nous différencions dans la thèse les « tactiques » et les « stratégies » lorsqu'intervient une dimension de pouvoir et de réaction au pouvoir dans le contexte des pratiques culturelles : pour M. de Certeau, les tactiques sont celles des consommateurs et se constituent en face des stratégies des producteurs (de Certeau, 1990, 57).

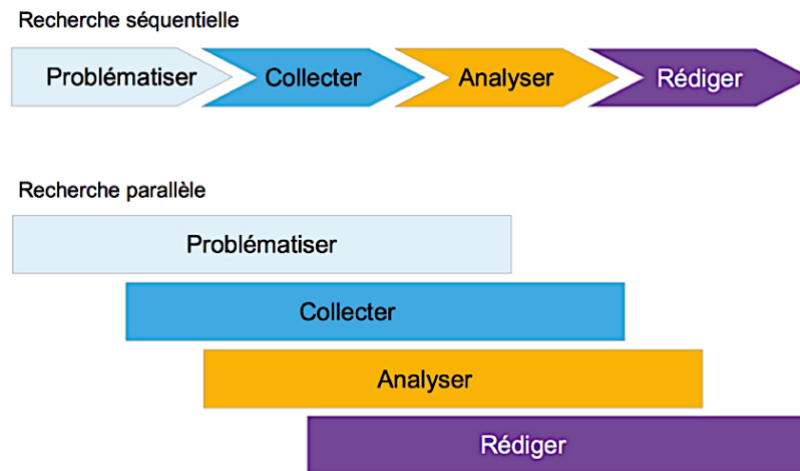


Figure 20 - Organisations de recherche, d'après (Lejeune, 2014)

Par ailleurs, au regard d'une complexité épistémologique « ressentie » de la posture transdisciplinaire et de la rareté des travaux francophones relatifs aux objets de l'enquête²⁸⁴, la construction théorique s'est étendue de part en part du processus organisationnel de la recherche, depuis la problématisation et la collecte du matériau empirique jusqu'aux débuts de l'analyse des données et de la rédaction. Il s'agissait donc d'explorer des situations, d'identifier des concepts pertinents et de proposer des hypothèses.

« *L'aboutissement du travail d'exploration ne constitue pas tant un ensemble de découvertes ou la reconnaissance d'une "vérité", mais plutôt l'élaboration d'une interprétation théorique qui permette de mieux saisir et de mieux comprendre les phénomènes humains quotidiens, et qui montre comment le comportement quotidien change au fil du temps.* » (Corbin, in Luckerhoff et Guillemette, 2012)

Éloigné du modèle logico-déductif (*Ibid.*), cette approche qualitative s'enracine donc dans une démarche « la plus inductive possible » – le modèle serait ici l'explorateur et non le démonstrateur – dont les hypothèses s'apparentent à des outils d'interprétation du matériau empirique et constituent des « pistes » ou des « interprétations provisoires » (Olivier de Sardan, 2008, in Trainoir, 2017, 195).

Initialement anxigène – est-ce parce que l'analyse qualitative fut longtemps considérée comme une « activité nébuleuse » ? (Paillé, 1994, 148)²⁸⁵ – mais stimulante en ce qu'elle a ouvert des voies de créativité

284. Si la production scientifique francophone en Sciences de l'éducation musicale est manifeste – comme en témoignent notamment le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* (JREM) en France, et la Recherche en Éducation Musicale (REM) au Québec – et si par ailleurs les productions d'ethnomusicologie et de sociologie s'intéressant aux MdM et aux *popular music studies* sont désormais nombreuses en France – voir notamment Hennion (2018) et la revue *Volume !* –, les travaux approchant simultanément ces deux domaines d'étude demeurent peu nombreux.

285. Afin d'éclaircir l'expression « analyse qualitative de données qualitatives », Pierre Paillé (2011) prend la métaphore de l'île déserte, celle du film *Cast Away* de R. Zemeckis (2000) : « On peut imaginer que nous sommes seuls sur une île déserte, à l'instar de Tom Hanks, à la différence que ce

intellectuelle, notre approche s'est construite dans une méthodologie singulière, dans un rapport de proximité/décalage avec les « conditions » d'une analyse qualitative, telles qu'énoncées par Pierre Paillé (2011). En voici quatre (les autres conditions nous apparaissant soient moins fécondes dans notre perspective, soient susceptibles de soulever des controverses peu adaptées au cadre modeste de cette thèse).

L'approche terrain : il s'agit, selon le chercheur, de mettre régulièrement « entre parenthèses » les hypothèses théoriques afin de privilégier la découverte ; il s'agit également d'alterner la collecte et l'analyse des données (Paillé, *op. cit.*, 5).

La tenue d'un triple journal – carnet d'enquête, carnet de recherche et carnet « intime » (Weber, 2009, 36)²⁸⁶ – a sans aucun doute facilité cette mise entre parenthèses des hypothèses initiales. L'écriture favorisant ici, lors de mon « monologue » réflexif dans ces carnets, une « autorisation » manifeste (Bréant, 2014, 84-85) convertissant des « incertitudes » récurrentes en réflexions. Ici, l'écriture autorise le passage d'une « excursion sensorielle », en quelque sorte, à une réflexion instituante (*Ibid.*, 110). De ce point de vue, collecte et analyse s'enchaînent de façon plus ou moins logique (en fonction des contingences de vie).

Une pratique artisanale : à rebours d'une organisation « technocratique », l'artisan de l'analyse qualitative – pour P. Paillé – fait « ses analyses à la main », et la lenteur qui en résulte facilite selon lui une « sensorialité plus fine, plus attentive », et partant la constitution d'une « analyse bien incarnée » (*Ibid.*, 7).

C'est en ce sens qu'après beaucoup d'hésitation et de réflexions (notamment liées aux formations que j'ai suivies sur des logiciels de gestion et/ou d'analyse de données) j'ai décidé de ne pas faire intervenir d'applications numériques dans mes analyses²⁸⁷ – sauf en ce qui concerne le matériau musical – afin de « privilégier le sens au-delà de la technique » (*Ibid.*, 11). Je reviendrai plus loin sur cette question.

n'est pas un ballon qui nous reste comme seul ami, mais des corpus d'une enquête de terrain (peut-être que nous préférerions un ballon, mais enfin...), donc des transcriptions d'entretien, des notes de terrain et quelques documents ramassés sur le site d'une recherche menée avant notre départ. Nous avons aussi un crayon et l'endos des documents pour faire des écritures. Nous n'avons pas du tout envie de compter des mots, nous avons, de toute manière, oublié les formules mathématiques apprises dans les cours de statistiques. Nous avons espoir de revoir nos collègues chercheurs un jour (nous n'aurons jamais autant désiré leur présence), nous voulons donc mener à bien l'analyse de nos matériaux. Qu'allons-nous faire ? » (Paillé, *op. cit.*, 4)

286. Rappelons que la tenue de ces trois carnets ne s'est pas constituée de façon identique. Si la tenue du carnet d'enquête a suivi assez exactement les phases de terrain, les deux autres carnets ont été rédigés de façon plus aléatoire, plutôt en fonction des incertitudes du « travail de l'esprit » (Paillé, *op. cit.*, 6) pour le carnet de recherche, et de la portée émotionnelle du projet pour le carnet « intime ».

287. En dépit de certains aspects de mon expérience professionnelle, durant laquelle j'ai massivement travaillé sur des environnements audionumériques de MAO (musique assistée par ordinateur).

Une finalité narrative : elle renvoie, pour le chercheur, à la nature foncièrement dialogique et à l'inscription historique et culturelle de l'exercice analytique qualitatif de données qualitatives (*Ibid.*, 10). Pour Paillé, citant P. Ricœur, cet exercice est une activité appartenant « à une chaîne de paroles, par laquelle se constitue une communauté de cultures et par laquelle cette communauté s'interprète elle-même par voie narrative » (Ricœur, 1986, 167, *in Ibid.*).

Le « monologue » du chercheur, devenu objet de lecture et de réflexion pour lui-même au terme d'une opération scripturale, s'insère dans le processus dialogique de la narration analytique qualitative. Un processus potentiellement infini (Paillé, 1994, 172), n'étaient d'une part les contingences du projet de recherche (disponibilité des acteurs, financement de l'enquête, « carrières » institutionnelles, etc.), et partant la nécessité d'intégrer à un moment toutes les composantes multidimensionnelles de l'analyse, en vue d'une modélisation théorique. (*Ibid.*)

Enfin, une démarche explicite : il s'agit pour Paillé de donner à voir de façon explicite, des opérations repérables – *a posteriori*, pour certaines d'entre elles – et des règles de décision constamment soumises à révision (*Ibid.*). Il s'agit de fait de trouver un équilibre entre des manières de faire où « chaque micro-opération doit être nommée pour être crédible », et d'autres manières « où l'interprétation semble parfois sortir du chapeau du magicien, à savoir l'auteur de l'étude » (*Ibid.*).

Cette démarche permet de rapprocher le chercheur de l'analyste, dans une « demande constante de compréhension » (*Ibid.*, 7). C'est ici aussi que s'ancre la démarche d'écriture de la thèse, entre analyse et auto-analyse, dans une gestion de la fonction symbolique du langage à l'égard d'une « défonctionnalisation » de l'objet écrit. (Castoriadis, *in* Bréant, 2011 : 95, 104)

7.1.3 - La méthode par théorisation ancrée (MTA)

Différents ouvrages de méthodologie qualitative²⁸⁸ sont ainsi devenus des guides qui m'ont redonné confiance, lorsque parfois – au milieu du gué – je cédaï à la vision d'un édifice en chantier dont aucune des pièces ne pourrait être achevée à temps, toutes se construisant presque simultanément, et sans qu'une maîtrise d'œuvre imaginaire n'y trouve à redire. Ainsi, la plupart des auteurs de ces ouvrages semblaient non

288. H. Becker (2002), B. Glaser et A. Strauss (2010), C. Lejeune (2014), J. Luckerhoff et F. Guillemette (2012), P. Paillé (1994, 2011), P. Paillé et A. Mucchielli (2013), F. Weber (2009), entre autres, mais aussi les parties méthodologiques des thèses de quelques collègues, dont C. Le Boucher (2015), R. Rouillard (2013) et M. Trainoir (2017) notamment.

seulement avoir traversé un gué analogue, mais considéraient les incertitudes et les angoisses ainsi récoltées comme autant d'étapes méthodologiques incontournables (Devereux, 2012 ; Lejeune, 2014). Dans ces ouvrages, je me suis d'emblée senti en proximité d'approches explicitement inspirées des travaux de Barney Glaser et Anselm Strauss (2010) et de la *Grounded Theory Method* (GTM), ou méthodologie de la théorisation enracinée (MTE).

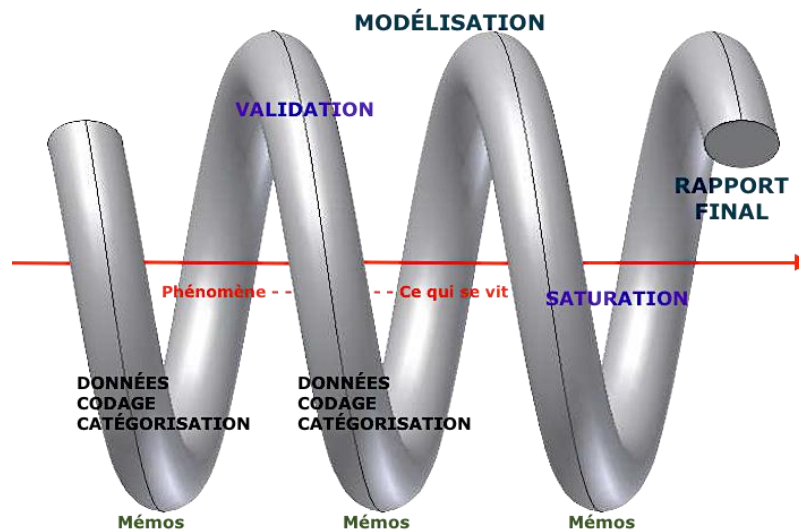


Figure 21 - Une trajectoire hélicoïdale : modèle de la démarche méthodologique de la MTE, d'après J. Luckerhoff et F. Guillet (2012, 98)

Parmi ces approches (et à la suite, notamment, d'un contact direct par échange de mails avec Christophe Lejeune²⁸⁹), je me suis inspiré – à ma façon, sans doute peu orthodoxe²⁹⁰ – à la fois de la méthode par théorisation ancrée (MTA)²⁹¹, telle que ce chercheur l'a synthétisée dans son *Manuel d'analyse qualitative* (2014), ainsi que des considérations critiques de P. Paillé (1994), notamment sur « l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse » (Paillé, *op. cit.*, 172). Comme l'indique C. Lejeune lui-même, la MTA intègre l'héritage de la GTM dans l'explicitation des procédés d'analyse du matériau empirique, et tire les conséquences de la singularité des approches qualitatives (Lejeune, *op. cit.*, 19).

Ici la « théorisation » est ancrée dans la mesure où, pour P. Paillé, elle est un d'avantage un processus qu'un résultat (Paillé, 1994, 150), dans une méthode qui vise la production de théories à partir du matériau empirique (Lejeune, *op. cit.*, 20). Cependant, cette méthode n'entend nullement contourner la littérature scientifique ni s'inscrire tout autant dans un « éloge de l'ignorance théorique » – dans ce cas, toute théorie serait partielle, conformiste, « violente » à l'endroit des données, et/ou inéquitable en tant

289. Qui a eu l'extrême gentillesse de me proposer un bref retour critique sur la codification et la catégorisation de quelques-unes de mes données. Qu'il en soit ici à nouveau remercié.

290. Lié notamment à la présence de matériau musical.

291. Christophe Lejeune (2014), tout en revendiquant sa proximité avec la méthodologie par théorisation enracinée (MTE) de Jason Luckerhoff et François Guillet (2012), note que la « racine », en français, ne s'accorde pas forcément avec la méthode par théorisation ancrée (MTA), dans le sens où G. Deleuze et F. Guattari lui oppose la notion de « rhizome » : pour eux, la « racine » évoque la hiérarchie, la reproduction des traditions, le repli identitaire et l'immobilisme (Deleuze et Guattari, 1980). Pour Lejeune, cette acception de la « racine » rentre en contradiction avec la souplesse et la fluidité de la recherche qualitative, d'où le choix « d'ancrage » plutôt que « d'enracinement » (Lejeune, *op. cit.*, 16).

qu'outil de domination. Cette « posture de l'ignorance » apparaît intenable (et passablement insupportable, d'un point de vue pragmatique), pour des raisons qui semblent assez évidentes lorsqu'on entame les phases d'enquête : risque d'absence d'hypothèses et/ou de question de recherche, faiblesse épistémologique, présupposés théoriques implicites, manque de pragmatisme, justification après coup, et au final « abdication » du métier de chercheur (*Ibid.*). Bien au contraire, la « démarche ancrée » – dont Lejeune rappelle qu'elle n'est pas une théorie mais une méthode (*Ibid.*, 28), voire une « attitude » (Grawitz, 2001, in Trainoir, 2017, 194) – doit permettre au chercheur de cultiver sa « sensibilité théorique » (Paillé, 1994, 161) au contact du matériau empirique, de mobiliser sa créativité et sa capacité d'abstraction afin de dépasser les paradigmes de soumission ou d'ignorance théoriques. Pour P. Paillé (1994) :

« le geste fondamental de ce type de démarche est une demande constante de compréhension : en interviewant, en observant, en lisant les transcriptions d'entrevues ou les documents recueillis, le chercheur est analyste et l'analyste est chercheur, tentant de toujours mieux comprendre, cerner, expliciter, théoriser le phénomène faisant l'objet de son étude, que celui-ci apparaisse dans ses données ou sur le terrain même ». (Paillé, op. cit., 7)

Concrètement, mes journaux de bord se sont organisés en « comptes-rendus », y compris musicaux – les « CR » (Lejeune, *op. cit.*, 29-39) – qui se distribuaient selon quatre modalités :

- le journal d'enquête – sous la forme de « notes » dans l'application Evernote²⁹² – qui regroupe deux types de CR de terrain, l'un titré « factuel » (détail des circonstances des observations et entretiens), l'autre « journal » (plus réflexif) ;
- le journal de recherche, soient au final trois grands cahiers et un petit carnet « mixte » plus portatif (une page blanche à gauche, une page avec des portées musicales à droite). J'y ai écrit quasiment quotidiennement pendant quatre ans, essentiellement sur les problématiques rencontrées et les réflexions théoriques qui en résultaient. En ce sens, le journal de recherche empiétait régulièrement sur le « journal intime » ;
- un fichier de traitement de texte, qui s'apparente plutôt au « journal intime », et dans lequel je prolongeais mes réflexions du journal de recherche, mais dans une modalité plus libre, assez peu cohérente et remplie « d'humeurs » (Weber, 2009, 36), de schémas et de considérations diverses, y compris vis-à-vis de la rédaction du manuscrit ;
- les logiciels musicaux EAnalysis, Ableton Live et MuseScore enfin, pour réaliser différentes opérations relatives au matériau musical récolté (analyse spectrale, transcription solfégique, portage des enregistrements effectués avec le smartphone ou l'enregistreur Zoom H2n²⁹³, prises de notes

292. Evernote est une application informatique multi-plateformes de type « carnet de notes » multimédia, en local et en ligne.

293. Le Zoom H2n est un enregistreur audionumérique portatif doté de 5 microphones intégrés et 4 modes d'enregistrement différents (X/Y, Mid-Side, ambiophonique 2 canaux et ambiophonique 4 canaux).

musicales, importation de clips à partir de YouTube, opérations d'overdub²⁹⁴ en audio et en MIDI²⁹⁵, etc.).

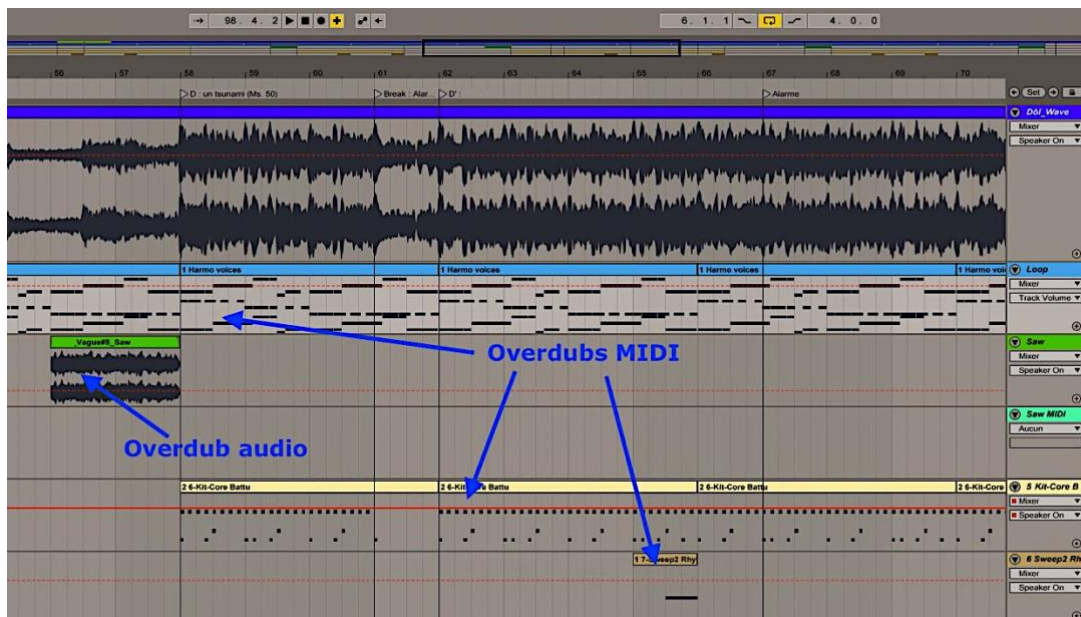


Figure 22 - Overdubs audio et MIDI sur l'enregistrement d'une chanson récoltée

7.2 Une ethnographie multi-située

Pour Jean-Pierre Olivier de Sardan (2008), cité par M. Trainoir (2017), l'enquête socio-anthropologique se déroule :

« au plus près des "situations naturelles" des sujets – vie quotidienne, conversations, routines – dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances *in situ*, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du "point de vue de l'acteur", des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones ». (O. de Sardan, *op. cit.*, 41, in Trainoir, 2017, 196)

294. Le *re-recording* ou *overdubbing* (en français : « re-re » ou « overdub ») est une technique de production audio qui consiste – dans un environnement multipistes – à ajouter des sons (en les enregistrant ou en les important) à des sons préexistants. L'overdub MIDI permet de doubler les parties d'un enregistrement audio (la mélodie, un instrument en particulier, une section rythmique, une ligne de basse, des nappes harmoniques, etc.) afin de les isoler et de pouvoir les analyser de façon très souple.

295. Le MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) est une norme (et un format de fichiers) et un système de liaison numérique (interface) entre différents appareils de musique électronique, qui concerne également le domaine de la musique et englobe de plus en plus celui des arts du spectacle en général : effets sonores, routage de signaux, synchronisation du son avec l'image, systèmes d'éclairages, robotique, etc. (Vignal, 2011, 911).

Pour rappel, lors de ma précédente enquête ethnographique (Guéguen, 2015), j'avais établi une recherche-action dans un collège « connecté »²⁹⁶ – le collège Claude-Debussy – et mis en place une étude comparative des pratiques pédagogiques instrumentées par des dispositifs numériques (principalement des iPad), en filière générale et en filière SEGPA²⁹⁷. Au terme de cette enquête, j'ai souhaité tout à la fois :

- réintégrer le domaine musical pour cette recherche de thèse en conservant ma présence au collège Debussy (plus particulièrement en SEGPA) ;
- élargir l'espace d'investigation auprès d'une filière SEGPA d'un autre établissement, ainsi qu'auprès d'anciens élèves ayant conservé, voire développé, leurs pratiques musicales audionumériques.

Il s'agissait de chercher d'autres « portes d'entrée » (Trainor, *op. cit.*, 197) par l'élargissement de l'espace ethnographique. Or, tout en confirmant mon ancrage scolaire dès le départ de cette thèse, je me suis progressivement focalisé sur la rencontre avec ces jeunes musiciens, qui avaient en commun non seulement leur pratique musicale, une scolarité difficile et/ou interrompue, mais aussi – je l'ai découvert tardivement – le même studio d'enregistrement où la plupart d'entre eux finalisaient leurs productions.

Ne souhaitant pas développer de monographies *stricto sensu* de ces deux établissements – principalement pour des raisons d'efficacité vis-à-vis de l'objet de recherche, mais aussi parce qu'ici je ne m'intéresse qu'aux filières SEGPA – des éléments monographiques seront en revanche insérés dans l'exposé de la temporalité et des lieux de l'enquête.

296. Pour rappel, le label ministériel « collège connecté » visait à doter certains établissements d'équipements numériques. Ce label a disparu, au profit – semble-t-il – d'une stratégie globale autour du numérique, « Le numérique au service de l'École de la confiance ». Voir : https://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-service-ecole-confiance.html#Creer_de_nouveaux_liens_avec_les_acteurs_et_les_partenaires_de_l_Ecole.

297 D'un côté, je co-animais régulièrement des « ateliers numériques » avec quelques enseignants soucieux d'apprendre ou d'approfondir leurs pratiques pédagogiques avec les iPad ; d'un autre côté, je fournissais également une assistance « techno-pédagogique » aux enseignants, y compris dans la classe avec les élèves.

7.2.1 - Temporalité de l'enquête

Exploration (octobre 2015-décembre 2016)

Établissements		
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix	
Octobre à novembre 2015	Novembre à décembre 2016	Exploration (Observation)

Figure 23 - Temporalité de l'enquête : exploration

Au collège Claude-Debussy – où j'avais déjà passé une année scolaire (Guéguen, 2015) et m'étais investi auprès des enseignant·e·s au démarrage de leur appropriation des iPad – j'étais déjà une figure « familière » de l'établissement. Aussi, c'est simplement par un mail (au principal du collège) et un SMS (au directeur de la SEGPA) que je formalisai ma demande d'enquête à la rentrée 2015. Plus précisément, lors de ma dernière journée de présence au collège avant les vacances d'été (en juin 2015), la plupart de mes interlocuteurs (des enseignant·e·s au courant de mon entrée en thèse) m'avaient simplement demandé :

« Tu reviens bien à la rentrée, hein ? », « on va avoir encore besoin de toi ! », « tu n'as pas tout vu ici, tu sais ! »

C'est donc assez « naturellement » qu'en octobre 2015 je suis retourné au collège Debussy. Cependant, si je n'avais plus à « négocier » avec les acteurs du collège (Rouillard, 2013, 164), je n'étais pas à la même place – n'étant plus en stage pour le rectorat –, ce qui m'impliquait dans la nécessité d'inventer un autre type de présence dans l'établissement²⁹⁸. Dans les faits, la transition statutaire s'effectua de façon assez fluide, par une « ficelle » spatiale (Becker, 2012) : je n'occupais plus mon poste « habituel » en salle des professeurs – là où auparavant, les enseignant·e·s du collège venaient me voir, généralement pour les aider à débrouiller un problème technique sur les iPad ou pour me demander une information sur telle ou telle application – mais circulais désormais plus librement, en observant néanmoins un protocole implicite de don-contredon (Douglas, 2004b, 202) : lorsqu'on me demandait un conseil ou une assistance, je m'arrangeais pour en accepter le principe à la condition qu'il m'apparût possible de « rentrer » dans une classe ou d'obtenir un entretien, ce qui est devenu, avec le temps, un principe de négociation tacite consenti.

298. C'est en cela que ce nouveau séjour dans l'établissement a constitué une nouvelle période d'exploration, outre la prise en compte, désormais, des pratiques audionumériques des élèves de SEGPA.

Au collège Jimmy-Hendrix, la phase d'exploration fut assez complexe. Elle intervenait au terme de la première année de thèse, durant laquelle j'avais formulé diverses demandes d'enquête auprès de trois responsables de filière SEGPA du département : deux d'entre eux ne m'ont jamais répondu (malgré deux relances), et le troisième, en dépit d'un rendez-vous initial plutôt cordial au cours duquel il avait autorisé l'enquête, m'a finalement signifié (par mail) que les enseignant·e·s de son équipe ne souhaitaient pas être « observé·e·s », par crainte selon lui d'être « jugé·e·s » sur leurs usages (ou non-usages) numériques²⁹⁹.

Je suis donc arrivé au collège Hendrix bien plus tard (un an) que je ne l'avais escompté au départ, et il avait fallu l'intervention du directeur de la SEGPA de Debussy pour rentrer directement en contact avec M. Vincent Oberon (directeur SEGPA de Hendrix), sans même passer par la direction de l'établissement³⁰⁰. L'accueil, bien que très chaleureux à mon égard (je fus présenté à toute l'équipe pédagogique de SEGPA par M. Oberon), m'a mis d'emblée assez mal à l'aise: si les professeurs semblaient plutôt enthousiasmés par ma présence, en revanche nul ne voyait vraiment « l'intérêt » de venir « enquêter sur le numérique » lors même que le collège – à l'époque – ne disposait que de salles informatiques déjà anciennes, et que leurs élèves, par ailleurs, n'offraient selon eux qu'assez peu d'intérêt pour l'observation :

« ils sont plutôt difficiles, tu sais, et beaucoup sont franchement limités ». (Loïc, professeur de SEGPA)

Immersion intensive (décembre 2015-mars 2017)

Établissements		
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix	
Décembre 2015 à juin 2016	Janvier à mars 2017	Immersion intensive (observation, entretien, analyse)

Figure 24 - Temporalité de l'enquête : immersion intensive

Au collège Debussy, ma posture initiale s'est progressivement transformée dès la fin de l'année 2015, dans la mesure où j'ai clairement séparé deux types de présence :

- une intensification présenteielle et de multiples interactions, non seulement avec les acteurs de SEGPA (élèves et enseignant·e·s), mais aussi

²⁹⁹ Selon une tactique de terrain éprouvée – « argumenter sans trop en dire » (Rouillard, 2013, 166) – , j'étais resté assez vague vis-à-vis de l'objet « usages numériques » de ma recherche.

³⁰⁰. Le hasard ayant fait que, lorsque je suis allé me présenter, dès mon arrivée, à la principale du collège Jimmy-Hendrix afin de lui exposer mon enquête, nous nous connaissions déjà : j'étais intervenu quelques années auparavant, en tant que musicien, dans un autre collège où elle était également principale.

avec d'autres enseignant·e·s (notamment en EM, en mathématiques, en technologie et au CDI), avec des personnels du service d'entretien et de la cuisine³⁰¹, des personnels de direction et des AVS³⁰². C'est au terme de cette intensification de ces interactions qu'a pu s'installer une phase de « maintien » des liens (Rouillard, *op. cit.*, 184) avec les acteurs, préluant à une période de consolidation de l'enquête ;

- des phases de recherche-action (Garibay et Séguier, 2009, 221)³⁰³, co-construites avec Jean-Luc Rougé (directeur SEGPA), des enseignant·e·s volontaires de la filière et des partenaires non scolaires. Ainsi, grâce à la volonté et la disponibilité d'une architecte, d'un photographe et d'un *web-designer*, nous avons pu organiser le suivi complet d'un chantier d'architecture par les élèves de SEGPA, tout au long de l'année. Ce suivi comprenait :

- des phases initiales en classe, sous forme d'ateliers avec l'architecte (pour initier les élèves à l'architecture et présenter le projet) et avec le photographe (afin de préparer techniquement les élèves à réaliser des entretiens instrumentés auprès des acteurs du chantier) ;

- des visites instrumentées *in situ*, à toutes les étapes du chantier, lors desquelles les élèves interviewaient les acteurs (ouvriers, artisans, client) et filmaient le détail des différentes phases techniques ;

- des séances de restitution en classe – encadrées par le *web-designer* et moi-même – qui ont conduit à la création d'un blog co-développé par les élèves ;

- enfin, l'inauguration de l'édifice achevé (une maison construite en surélévation d'immeuble), co-organisée par les élèves³⁰⁴. Étaient également exposées les images que le photographe avait par ailleurs réalisées durant tout le projet (essentiellement des portraits des élèves lors des visites et des ateliers).

Si ces phases de recherche-action m'ont provisoirement éloigné du domaine musical, en revanche elles ont grandement facilité l'interconnaissance avec les élèves, enrichi nos rapports, tout en favorisant

301. À ce titre, les « pauses cigarette » – interdites dans toute l'enceinte de l'établissement mais tolérées dans le local à poubelles attenant à la cuisine – furent l'occasion de multiples conversations informelles très instructives avec les personnels de ménage et/ou de cuisine, notamment vis-à-vis de leur regard particulier à l'endroit des élèves et du « climat » global de l'établissement. Par exemple, à la différence des enseignant·e·s, ces personnes avaient tendance à n'opérer aucune distinction de filière (générale et SEGPA) lorsqu'elles me parlaient de tel ou tel élève, mais fixaient leur jugement selon des critères psychosociaux (politesse, comportement dans les espaces communs, propreté, respect des femmes de ménage) et selon un degré d'empathie (souvent dans un rapport de corrélation entre la « gentillesse » des élèves et leurs difficultés socioscolaires). Grâce à ces personnes, j'ai ainsi obtenu de nombreuses informations sur certains élèves, qui contrastaient souvent avec celles que délivraient les enseignant·e·s.

302. « Assistant·e·s de vie scolaire » : là encore, toutes ces personnes ont été précieuses en tant qu'informatrices (c'étaient uniquement des femmes), en tant qu'elles passaient beaucoup de temps avec les élèves les plus en difficulté, avec qui, souvent, elles établissaient une relation privilégiée.

303. La recherche-action s'entend ici au sens d'une « recherche pour la conscientisation et la transformation sociale » (Garibay et Séguier, 2009, 221), en tant qu'elle produit des connaissances « qui permettent de guider la pratique et implique la modification d'une réalité donnée, en tant que partie intégrante du processus de la recherche » (De Schutter, 1981, *in Ibid.*).

304. Les élèves de l'option HAS (Hygiène, Alimentation, Service) avaient conçu et préparé le buffet.

l'organisation des entretiens avec eux. Par ailleurs, ces phases ont été fructueuses :

- pour l'observation des effets de ces actions sur le comportement de ces élèves – pour beaucoup d'entre eux en situation de rupture³⁰⁵ – en termes « d'implication-engagement », de « confiance-réciprocité » et de « transformation cogérée » (Garibay et Séguier, *op. cit.*, 224),
- pour renseigner plus largement le concept de capacitation qui émergeait progressivement.

Au collège J.-Hendrix, cette période d'intensification immersive s'est opérée à mesure d'une assiduité présente, à raison de deux ou trois journées hebdomadaires. Ce séjour a été marqué par différentes caractéristiques.

- Les enseignant·e·s m'exprimaient au quotidien leurs difficultés professionnelles (que je pouvais observer), notamment dues à la présence de quelques élèves en grande difficulté socioscolaire³⁰⁶, arrivés directement en 3^e sans avoir suivi le cursus complet de la filière depuis la 6^e. D'un côté, je pouvais ainsi constater les effets d'une absence de politique de recrutement d'élèves en amont de leur venue en SEGPA³⁰⁷, et liée, d'après M. Oberon, à une succession antérieure de responsables ne favorisant pas l'élaboration d'une telle politique. D'un autre côté, je pouvais vérifier l'échec d'un tel « placement » non préparé d'élèves « refusés partout ailleurs », qui non seulement ne trouvaient pas leur place en SEGPA (certains·e·s sont arrivés en cours d'année de 3^e), mais qui de fait perturbaient très fortement l'ensemble de l'établissement ;

- Cette « thématique » de la « difficulté » est devenue centrale dans nos interactions : elle recouvrait à la fois l'expression des acteurs envers un climat scolaire anxigène bien réel³⁰⁸ ;

- Une complicité s'est néanmoins progressivement installée avec toute l'équipe pédagogique, ainsi qu'avec Vincent Oberon, le directeur ;

- Ma posture était assez inconfortable, entre :

- l'équipe enseignante, régulièrement exposée à ces difficultés quotidiennes (dont je récoltais le récit) et m'exprimant son impuissance et parfois son découragement vis-à-vis du métier de l'enseignement adapté. Deux d'entre eux considéraient ainsi que :

305. Rupture familiale, scolaire, sociale, culturelle (Girard et Léger, 2016).

306. Pour rappel, le terme est ici entendu au sens de « difficulté scolaire d'origine sociale » (Merle, 2012).

307. Dans le principe, deux années d'observation d'un·e élève (par les professeurs des écoles primaires) sont nécessaires avant de contacter un·e responsable de SEGPA dans l'éventualité d'une admission dans la filière. Ensuite, le ou la responsable contacte les familles, avec qui est engagée une demande d'admission à la Commission départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré (CDOEA). Un dossier est ainsi constitué, regroupant quatre types d'expertise (pédagogique, psychologique, sociale et médicale), et transmis à l'Inspecteur d'Académie, qui décide alors d'autoriser l'élève dans la filière de tel ou tel établissement, ce qui peut, selon M. Rougé, poser des problèmes de mobilité parentale, notamment en zones rurale et péri-urbaine. D'où, selon lui, la nécessité d'intervenir bien en amont.

308. Les comportements de quelques élèves suscitaient régulièrement des mesures disciplinaires, et ont parfois conduit à l'intervention de la police. J'eus ainsi connaissance (parfois directement) de vols, de dégradations matérielles, de harcèlements, d'une suspicion de viol, de consommation de stupéfiants et d'alcool, d'une rixe familiale avec couteau, de violences entre élèves, etc.

« À ce stade [comportemental des élèves], on n’y peut plus grand-chose », « on n’y peut rien, ces gamins n’ont pas grand-chose à faire dans un collège », « c’est la limite de notre boulot », « ils [les élèves les plus “difficiles”] sont hors cadre, de tous les cadres, d’ailleurs » ; (Luc et Loïc, professeurs de SEGPA au collège J.-Hendrix)

- le directeur, Vincent Oberon, qui, lorsqu’il me sollicitait parfois au titre d’un conseil technique vis-à-vis des outils numériques, me confiait au passage sa difficulté à encadrer des professeurs régulièrement découragés et résignés³⁰⁹. Lui-même était persuadé, par exemple, du bien-fondé pédagogique d’installer des pratiques numériques en proximité des usages des élèves, mais s’avouait incompetent en la matière, et par ailleurs débordé par sa tâche d’encadrement ;

- les élèves, enfin, avec qui je nouais progressivement des liens « d’interconnaissance » et chez qui, régulièrement, je sentais affleurer des demandes implicites de « liens de solidarité et de coopération » à mon endroit (Broccolichi *et al.*, 2005, *in* Rouillard, *op. cit.*, 48).

Cette posture inconfortable m’a parfois amené à devoir gérer des états émotionnels de colère et/ou de profonde tristesse, tant il m’apparaissait que la toxicité du climat scolaire était constitutive d’une résignation éducative et d’un manque de remise en question professionnelle chez certains professeurs (ce que je pouvais néanmoins comprendre), et partant d’une tendance à l’humiliation constante des élèves les plus difficiles (ce qui m’était alors très difficile à supporter)³¹⁰.

309. P. Oberon était directeur « faisant fonction », *i.e.* non diplômé du DDEEAS (Diplôme de Directeur d’Établissement d’Éducation Adaptée et Spécialisée), et se plaignait régulièrement auprès de moi d’avoir des difficultés à diriger une équipe « d’ancien·ne·s collègues » qui, selon lui, ne le prenaient pas au sérieux en tant que directeur.

310. C’est un phénomène bien renseigné par la sociologie de l’école (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 233) : « [les] sanctions sont d’autant plus mal vécues qu’elles sont appliquées par des agents qui demandent aux élèves d’avouer leurs fautes sans jamais se remettre eux-mêmes en cause » (Douhat, 2003 ; Hedibel, 2003 ; *in Ibid.*). « La moitié des collégiens déclarent se sentir parfois ou régulièrement humiliés par des professeurs qui stigmatisent publiquement leurs erreurs, se moquent d’eux en faisant référence à des caractéristiques personnelles ou familiales et leur imposent des comportements dégradants » (Merle, 2002, *in Ibid.*). Voir aussi, au sujet des tactiques de désengagement éducatif dans le développement professionnel des enseignant·e·s : Luckerhoff et Guillemette (2012, 19-21).

Consolidation (janvier 2017-juin 2017)

Établissements	
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix
Janvier à juin 2017	Avril à juin 2017
Réorientation / consolidation (entretien, collecte, analyse)	

Figure 25 - Temporalité de l'enquête : réorientation et/ou consolidation

Au collège Debussy, le dernier temps de l'enquête – consolidation des hypothèses issues des précédentes analyses – a permis de nombreux échanges et de propositions, au sein de la SEGPA, visant à renouveler des opérations de recherche-action avec les élèves. Je dirais donc que ce fut également un temps de consolidation de mes liens, notamment avec J.-L. Rougé, avec qui nous nous sommes d'ailleurs revus cette année (2018-2019) en compagnie de l'architecte et du photographe précédemment impliqués, afin de travailler à un nouveau projet de recherche-action pour l'année 2019-2020.

Ce climat de familiarité voire de confiance – j'ai ainsi pu être invité à partager des moments plus confidentiels : conseil de classe, synthèse d'équipe, équipe de suivi de scolarisation (ESS), etc. – a facilité de nouvelles demandes de collecte. De même, la tenue des entretiens s'est effectuée dans un cadre plutôt idéal, puisqu'à chaque fois, M. Rougé mettait à ma disposition une salle de classe inoccupée, parfois durant une journée entière. Enfin, j'ai pu espacer mes visites sans que soit altérée l'interconnaissance installée.

Au collège Jimmy-Hendrix, j'ai choisi durant cette période de consolidation de me concentrer sur les élèves, tout en conservant les liens de proximité avec les professeurs et avec V. Oberon, lesquels se sont accrus à la faveur d'un changement de direction de l'établissement : la nouvelle principale, Alice Perry, très impliquée à l'égard du potentiel éducatif des technologies numériques, a souhaité me rencontrer dès lors qu'elle eut entendu parler de nos actions en SEGPA au collège Debussy.

Ma posture en a été simplifiée, dans la mesure où j'étais davantage en dialogue avec les deux personnels de direction (établissement et SEGPA), dans une plus grande distance émotionnelle vis-à-vis du climat scolaire, et en consolidation des liens d'interconnaissance avec les élèves. Cela m'a permis d'obtenir toute latitude pour mes demandes d'entretien auprès d'eux, les autorisations parentales à ce sujet ayant été jugées « superflues » par la direction. Parallèlement, nous avons commencé à réfléchir (avec M. Oberon et Mme Perry) à des projets « numériques » pour les élèves ; j'ai proposé alors de mettre en place des séances d'initiation aux réseaux sociaux pour les 6^e et 5^e, l'expérience au collège Debussy nous ayant démontré à quel point les adolescent·e·s sont bien moins informé·e·s des risques encourus que ne laissent paraître certains discours technologiques générationnels (Cordier, 2015, 98-101). Malheureusement, après une première séance, le *webdesigner*

(le même qu'à Debussy) s'est retiré du projet, et nous avons dû suspendre notre programme.

Quoi qu'il en soit, l'orientation tardive d'une thématique « numérique », dans mes échanges et interactions avec V. Oberon et A. Perry, m'a permis de « terminer » ce terrain d'une façon sereine, aussi bien du point de vue de « l'affaire heuristique » que de « l'affaire éthique » (Payet et Giuliani, 2010, *in* Rouillard, *op. cit.*, 156).

Rencontre avec les acteurs isolés

Musicien.ne.s	(entretien, collecte)	(collecte et/ou analyse)
Ted	3/1/2017	3/1/2017
Dominique	6/1/2017	Juin 2017-octobre 2018
Yacine	6/1/2017	Juin 2017-octobre 2018
Jaguar	10/1/2018	Janvier-août 2019
Idriss	11/1/2018	Janvier-août 2019
Dôl	12/1/2018	Janvier-août 2019

Figure 26 - Temporalité de l'enquête : les acteurs isolés

Pierre était élève en 4^e de SEGPA au collège Debussy. J'avais « entendu dire » par d'autres élèves (et par M. Rougé) qu'il écrivait, composait et enregistrait des poèmes et des chansons de hip-hop, diffusées sur ses comptes de réseaux sociaux. Lors de l'entretien qu'il m'a accordé, Pierre a longuement parlé de sa relation à la musique et de l'environnement social et artistique dans lequel il vivait. J'apprends qu'il était en lien avec différents acteurs musicaux de la ville, dont les membres du groupe de rap « Z. », mais aussi Jaguar, rappeur, producteur et propriétaire du *Shadow*, un studio d'enregistrement spécialisé dans le hip-hop et le rap dans lequel Pierre finalisait ses chansons et ses clips vidéo.

Par ailleurs, Ted est un ancien collègue intermittent du spectacle avec lequel j'ai travaillé sur quelques créations théâtrales. Ted est compositeur et performeur de musique électronique, technicien pour le spectacle vivant, et propriétaire d'un autre studio à LaVille. À la même époque, un collègue de l'université informé de mes objets de recherche m'avait parlé de Dominique, musicien et professeur de musique en collège privé – à Elme, petite ville au nord de LaVille – impliqué dans les usages audionumériques pédagogiques. Je l'ai contacté par mail, et il a accepté de prendre rendez-vous pour organiser un entretien.

Enfin, un jour où j'assistais à une webradio au collège Debussy – durant laquelle Pierre avait lu un de ses poèmes –, j'ai rencontré Yacine, un des membres du groupe « Z. » invité ce jour-là à rapper un de leurs titres lors de la webradio. Je suis allé voir Yacine, qui m'a donné ses coordonnées, et nous nous sommes revus par la suite lors d'un entretien pendant lequel il m'a parlé de Jaguar, et aussi de la rappeuse Dôl. J'ai donc rencontré Jaguar, dans son studio, qui m'a mis en contact avec Dôl et m'a présenté Idriss, un autre jeune rappeur, présent ce jour-là pour enregistrer un « son ».

7.2.2 - Les terrains d'enquête

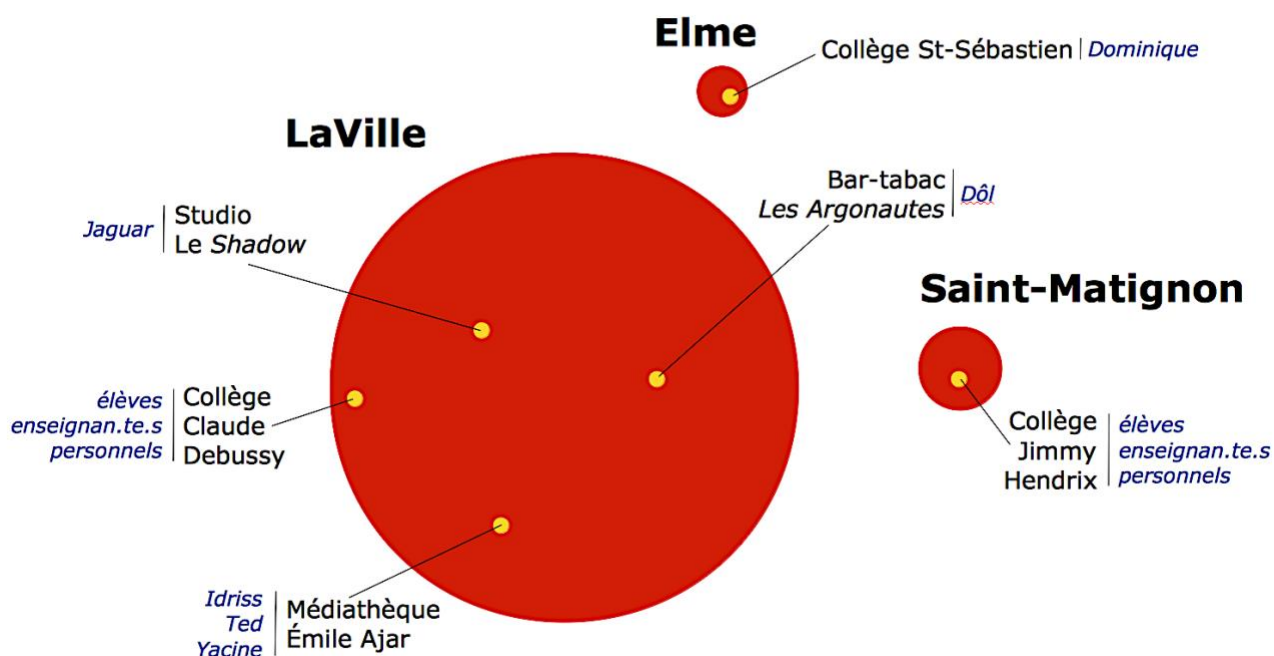


Figure 27 - Les terrains de l'enquête

Le collège Claude Debussy, en zone péri-urbaine

Classé en zone d'éducation prioritaire (REP+), le collège Claude-Debussy (345 élèves en 2019, dont 61 en SEGPA) est situé dans le quartier Château-d'Eau, au nord-ouest d'une zone périphérique de LaVille. Ce quartier est constitué de « grands ensembles »³¹¹ de logements collectifs érigés au milieu des années 1970, dont les deux tiers ont néanmoins disparu à la fin des années 2000, suite à d'importants travaux favorisant l'émergence de lotissements pavillonnaires aux dimensions plus modestes.

De plus, l'accélération récente des équipements de transport en commun (reliant désormais le quartier Château-d'Eau au centre-ville en une dizaine de minutes), ainsi que la proximité d'un « pôle de technologie » en développement (recherche, ingénierie et enseignement supérieur) tendent à favoriser une mixité sociale en progression dans le quartier et au collège.

311. Selon l'expression de l'INSEE. Voir notamment : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2514365>.

LaVille

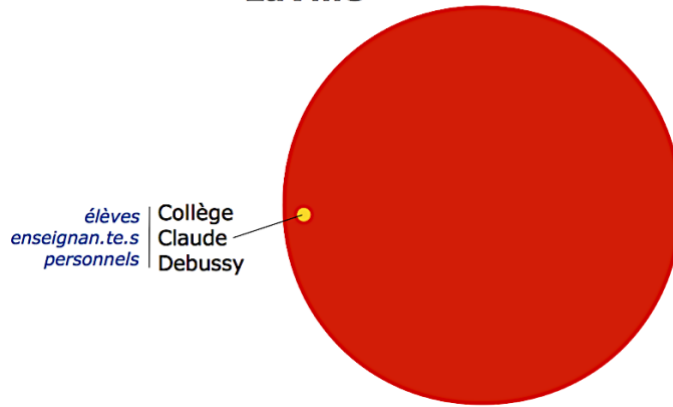


Figure 28 - Le collège Claude-Debussy, à LaVille

Georges Hecto, le principal de Claude-Debussy, a dès 2015 profité de l'obtention du label « collège connecté » pour équiper progressivement l'établissement en technologies numériques (connexion très haut débit à 100 mégabits par seconde, tablettes iPad et applications de « curation » en ligne³¹², wifi, Apple TV). Par ailleurs, le collège bénéficie actuellement d'un programme académique et universitaire visant notamment à construire un réseau départemental et régional d'échanges et de coopération autour des usages numériques pédagogiques. La filière SEGPA, dirigée par M. Rougé, bénéficie, elle aussi, de l'implication des acteurs du collège dans le développement des méthodes pédagogiques et des contenus didactiques liés aux outils numériques.



Figure 29 - Espaces de la filière SEGPA du collège Claude-Debussy

312. Voir : https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2012-1-page-22.htm?try_download=1#.

Lors de mon premier séjour à Claude-Debussy, il existait une petite salle des professeurs réservée à la SEGPA (parmi les espaces affectés à la filière), dont j'ai progressivement constaté la transformation en bureau du directeur, puis en salle de réunion, les enseignant·e·s de la filière prenant désormais leurs pauses avec leurs collègues de filière générale dans la salle des professeurs commune à toute l'équipe pédagogique.

Par ailleurs, la SEGPA de Claude-Debussy bénéficie également, selon ses acteurs, d'une certaine stabilité dans la constitution de l'équipe pédagogique, et d'une politique systémique « éprouvée » du recrutement des élèves. Selon J.-L. Rougé, il est important d'aller à la rencontre des familles bien en amont de l'arrivée en 6^e des enfants « diagnostiqués SEGPA » dès l'école primaire, de façon à rendre le projet « positif et constructif » envers des parents souvent peu informés scolairement³¹³, et pour qui l'entrée en SEGPA d'un enfant peut constituer une phase psychiquement anxiogène et émotionnellement difficile. Pour M. Rougé, le bien-être d'un enfant en filière SEGPA (et partant la qualité des décisions de scolarité future) s'opère à mesure du degré d'investissement parental durant ces quatre années d'enseignement adapté.

Le collège Jimmy-Hendrix, en zone urbaine

Le collège Jimmy-Hendrix (396 élèves en 2019), construit en 1964 et rénové dès le début des années 2000, est installé sur la petite commune de Saint-Matignon, une presqu'île entourée par la mer sur trois côtés, à l'est de LaVille, dont elle constitue désormais l'une des banlieues les plus « aisées » : autrefois peuplée d'ouvriers et de pêcheurs, Saint-Matignon fait aujourd'hui partie des « aires d'attraction des ménages à hauts revenus » de la cité³¹⁴.

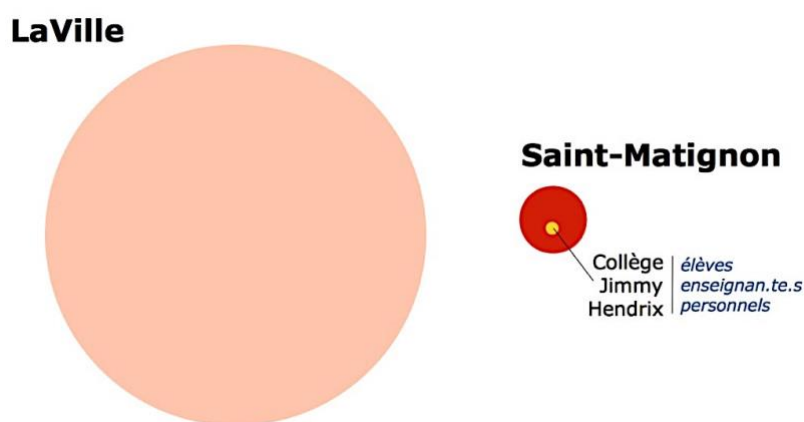


Figure 30 - Le collège Jimmy-Hendrix, à Saint-Matignon

Les cours généraux la filière SEGPA se répartissent dans différents espaces du collège, tandis que les ateliers, la cuisine ainsi que le bureau de la direction sont situés dans les parties plus anciennes du collège, dont la

313. Au sujet des « compétences scolaires familiales », voir : I 3.1.3 - « Agrégations et ségrégations », p 79.

314. Voir : www.insee.fr/fr/statistiques/.

rénovation est en projet. Attenante à la cuisine avec qui elle communique, une petite salle sert à la fois de « salle à manger » lorsque les élèves de l'atelier HAS³¹⁵ présentent leur production culinaire, et de petite salle des professeurs lors la récréation de l'après-midi, la pause du matin s'effectuant plutôt dans la salle des professeurs commune à toute l'équipe de l'établissement.



Figure 31 - Espaces de la filière SEGPA au collège Jimmy-Hendrix

Dès l'arrivée de Mme Perry, différentes réflexions ont été menées autour des potentialités pédagogiques et didactiques des outils numériques, qui ont notamment conduit à la création d'une « commission numérique » mise en place par la principale, dont j'ai participé à la première séance.

Ont été notamment discutées la réception d'un équipement de webradio, la problématique du stockage et du partage des données générées par les pratiques pédagogiques avec des tablettes tactiles, et partant la possibilité d'utiliser des plateformes congruentes (Edmodo, Moodle, Peartrees) en fonction de leurs coûts d'exploitation respectifs. J'y ai également présenté la recherche de notre laboratoire à l'endroit des coopératives pédagogiques³¹⁶ et proposé l'organisation d'une conférence de Pascal Plantard au collège, à la fin du mois de janvier 2018.

315. Pour rappel : HAS est l'une des options de la filière SEGPA (Hygiène, Alimentation, Service).

316. Issues d'un programme de recherche en coopération (université et rectorat) qui a débuté en 2017, regroupant au niveau de l'enseignement secondaire des collèges et lycées de la région qui le souhaitent.

Lieux de rencontre avec les acteurs isolés

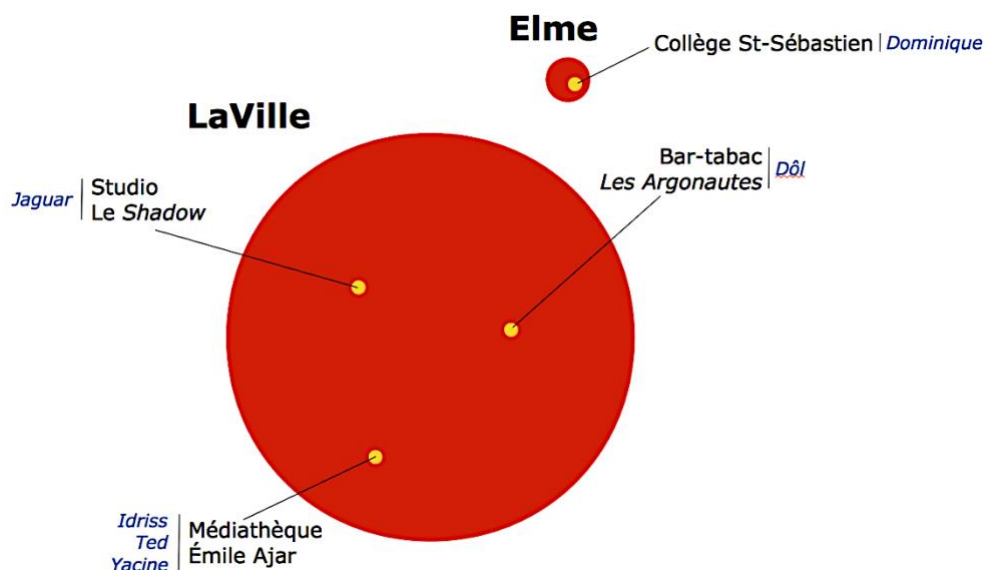


Figure 32 - Géographie des rencontres avec les acteurs isolés

Lorsque j'ai contacté Ted, un ancien collègue avec qui je n'avais pas parlé depuis plusieurs années, je lui ai proposé un entretien à la médiathèque Émile Ajar. C'est un lieu public suffisamment vaste pour préserver l'intimité de l'interlocuteur, et assez idéal pour l'enregistrement d'un entretien en tant qu'il offre une ambiance calme et feutrée ; on peut y parler sans importuner et sans être importuné.

Dominique, musicien et professeur de musique à Elme, petite ville au nord de LaVille, a accepté de me recevoir sur son lieu de travail.

Après avoir rencontré Yacine lors d'une webradio au collège Claude-Debussy, je l'ai contacté par SMS et nous nous sommes donné rendez-vous à la médiathèque.

Jaguar, je l'ai rencontré dans son studio, au nord-ouest de LaVille, où j'ai également fait la connaissance d'Idriss qui m'a alors transmis ses coordonnées.

Plus tard, j'ai contacté Dôl (par l'intermédiaire de Jaguar) et nous avons convenu d'un entretien au bar-tabac *Les Argonautes*. Arrivé en avance tôt dans la matinée, j'ai apprécié le calme du lieu ; seuls quelques habitués y lisaient la presse locale en discutant avec le patron, à qui j'ai expliqué le but de ma présence. Il m'a installé au fond de la salle, où j'ai pu mener l'entretien avec Dôl lorsqu'elle m'a rejoint.

Plus tard encore, j'ai contacté Idriss, qui a accepté de me parler. Nous sommes allés à la médiathèque, qui était exceptionnellement fermée. Heureusement, le hall était ouvert – même s'il y faisait froid – et pas trop sonore.

7.3 Les instruments méthodologiques de l'ethnographie

7.3.1 - L'observation

Le déroulement de l'enquête en collège – je l'ai déjà signalé – ne s'est pas effectué de façon simultanée dans les deux établissements, ce qui m'a conduit à y organiser des observations de façon différenciée. De même, mon degré d'interconnaissance étant très différent au départ de chaque séjour (figure connue à C.-Debussy vs figure inconnue à J.-Hendrix), les choix d'observation ont été définis en fonction de chaque situation afin d'approcher au mieux « le sens que les gens donnent réellement aux choses, ainsi qu'à leurs propres activités et à celles des autres » (Becker, 2002, 42). Par ailleurs, à C.-Debussy comme à J.-Hendrix, l'effort continu a consisté à renouveler mon regard au fil des semaines, ajoutant progressivement aux séances de classe en SEGPA des temps d'observation de situations scolaires moins formelles, comme les réunions thématiques avec ou sans élèves (EPI³¹⁷, conseils de classe, jurys « blancs » de CFG³¹⁸, webradio, proflabs³¹⁹, etc.).

Établissements		
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix	
24	20	Séances de classe
5	14	Ateliers
20	11	Autres séances (ESS*, CC**, etc.***)
2	3	Synthèses
2	2	Jurys & jurys blancs CFG

* Équipe de Suivi de Scolarisation **Conseils de classe *** Réunions diverses, "proflabs", Webradio, etc.

Figure 33 - Détail des observations en collège (par nombre de séances)

Ces situations variées permettaient d'une part l'observation des changements de posture à mon endroit (élèves et enseignant.e.s), et d'autre part l'affirmation de ma « place » au sein du collectif éducatif, atténuant de fait la dimension artificielle de la relation sociale induite par la situation d'enquête (Beaud et Weber, 2003, 99). Ces situations ont par exemple permis

317. Enseignements pratiques interdisciplinaires.

318. Certificat de Formation Générale, qui valide des acquis dans les domaines de connaissance générale (mathématiques, français, « vie sociale et professionnelle ») pour les élèves scolarisés en 3^e de filière SEGPA.

319. Durant l'année scolaire 2014-2015, j'avais proposé à l'équipe pédagogique du collège Claude-Debussy la tenue d'un [proflab](#), suite à ma rencontre avec [Julien Gouriou](#), inventeur du concept. Malheureusement, la mutation de l'enseignant référent du proflab dans un autre établissement en a interrompu la bonne marche.

d'amoindrir la sensation qu'avaient certains acteurs d'être « inspectés » en ma présence, notamment grâce aux séances plus confidentielles comme les synthèses hebdomadaires ou les séances d'ESS (équipes de suivi de scolarisation³²⁰) auxquelles j'ai été convié. Elles ont aussi contribué à libérer de la parole, à priori en tous sens, en toute circonstance et sur tout sujet, sauf que, petit à petit, je me suis figuré ces échanges avec les acteurs comme un très long entretien ; un composite de moments formels (l'entretien proprement dit) et informels (les fragments de conversations – au self, lors des pauses-café, etc. – découpés par les rituels scolaires incessants, finissaient par prendre une forme particulière de longs palabres). Par ailleurs, si ces observations ont progressivement renforcé mon sentiment « d'être avec » les acteurs, elles ont également fait émerger une exigence du « faire avec » eux (*Ibid*, 41), à l'endroit de mes objets d'enquête. Cela m'a d'ailleurs donné à réfléchir sur les oppositions « traditionnelles » entre observation et modélisation, ethnologie vs anthropologie, « aire culturelle » vs théorie universelle (Weber, 2009, 127)³²¹.

Établissements		
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix	
+++	++	Administration (direction, accueil, secrétariat)
+++	+++	Salle des professeurs
+++	+	Personnels (direction, ménage, cuisine)
+	o	Vie scolaire
+++	o	CDI
+++	+	Cour
+++	+++	Couloir
+++	o	Self (élèves et professeurs)
++	++	Lieux divers (stages extérieurs, etc.)

+ < 10h / ++ : de 10h à 20h / +++ > 20h

Figure 34 - Lieux d'observation (hors classes) au collège

Concernant les lieux d'observation, les trajectoires de leur exploration se sont déroulées à mesure de mes propres mouvements d'aller et retour, avec le temps. Un temps acté par une suite (au sens musical) « d'engagement et de déengagement, de familiarisation et d'éloignement, d'enracinement et d'arrachement » (Céfaï, 2003, *in* Rouillard, 2013, 174).

Tous ces lieux figurent des micro-hétérotopies, des micro-dispositifs stratégiques et tactiques – selon sa propre relation au pouvoir – aux ordonnances particulières et spécifiques ; en tant que tels, tous ces lieux

320. Les ESS concernent les élèves en situation de handicap (moteur et/ou psychosocial). La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du PPS (projet personnalisé de scolarisation) décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Lorsque j'y ai assisté (deux fois), elle était constituée de l'élève concerné, d'un de ses parents, d'une psychologue référente de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), du responsable de la SEGPA, de l'AVS de l'élève, du professeur responsable de sa classe, ainsi que (une seule fois seulement) du responsable de l'établissement.

321. Voir aussi les observations de J.-P. Olivier de Sardan au sujet de l'*Anthropologie structurale* de C. Lévi-Strauss, qui réserve selon lui à l'ethnographie et à l'ethnologie « le soin de produire et d'interpréter des matériaux empiriques, pour affecter à l'anthropologie le soin d'édifier une théorie générale des sociétés humaines » (Olivier de Sardan, 2004, 43).

renvoient à des normes d'usages singulières pour l'observateur. Parmi ces espaces multiples, en voici quelques-uns :

- si l'entrée de l'établissement s'effectue par l'administration (c'est le cas du collège C. Debussy, en principe ³²²), il est d'usage de saluer ostensiblement la secrétaire³²³, au seuil de son bureau, voire le chef d'établissement, si et seulement si sa porte est ouverte. C'est l'espace de la loi, du pouvoir administratif ; espace sans partage des adultes et du respect tacite qu'on leur doit ;

- en début d'une période d'exploration, l'espace de la salle des professeurs constitue une épreuve assez redoutable : s'il n'est pas pensable de ne pas saluer les personnes en présence, il n'est pas non plus recommandé de s'adresser à chacune d'entre elles, comme on le ferait avec de bons collègues. Là encore, le temps long de l'observation détermine des affiliations et des affinités avec les acteurs, et la place que l'on se trouve dans cet espace central se mesure également à l'évolution de la façon de saluer au quotidien telle ou telle personne de telle ou telle façon, depuis un « bonjour » discret mais suffisamment sonore, jusqu'aux poignées de main (pour les hommes) et embrassades (pour les femmes) envers les acteurs plus familiers ;

- le self – également redoutable, potentiellement, en début d'enquête – présente quant à lui une particularité spatiale notoire : s'il délimite les interactions entre les élèves et les professeurs (il existe dans les deux établissements une salle à manger réservée aux enseignant·e·s), il offre néanmoins de multiples dérogations à cette règle de séparation statutaire et générationnelle (les espaces d'accès aux plateaux-repas – où l'on emprunte la file d'attente avec les élèves – et les espaces de desserte étant communs aux uns et aux autres). C'est notamment ici que se vérifie le degré de proximité ou de distance – d'implication – des enseignant·e·s avec leurs élèves. De même, si la partie « personnel » du self rassemble en principe la plupart des acteurs adultes (sauf les personnels de service et de cuisine, qui mangent à d'autres horaires et en d'autres lieux), l'observateur notera néanmoins quelques variations à ce sujet (notamment horaires), qui circonscrivent plus ou moins différentes affinités (amicales, disciplinaires, hiérarchiques, etc.) ;

- le CDI est un espace à priori silencieux, par essence, lors qu'il figure la connaissance, *i.e.* les livres, la lecture et les différentes littératures qui y sont exposées. Il y est néanmoins intéressant d'observer l'évolution des usages documentaires au collège à l'ère numérique (Cordier, 2015) – séances collaboratives en îlots, recherches personnelles en binômes, jeux de société en ligne, aide aux devoirs sur ordinateur, etc. – pour noter que le silence y fait désormais place à un *mix* sonore constitué de bruissements vocaux et synthétiques (les outils technologiques produisant différents sons) ordonné par l'enseignant·e documentaliste. Ici, les interactions vocales sont bien réelles, mais réalisées *mezza voce*, sous la conduite de l'adulte³²⁴ ;

322. Car il existe néanmoins une autre entrée, au collège Claude-Debussy, plus proche des locaux la filière SEGPA, qui conduit directement au hall central de l'établissement.

323. Il s'agissait d'une femme, dans les deux collèges.

324. De ce point de vue, le modèle du CDI à l'ère numérique inspirait certain·e·s enseignant·e·s des deux établissements, jusque dans leur classe. J'y reviendrai.

- enfin, si la cour est *a priori* l'espace des élèves, les couloirs constituent des « entre-deux » (on les emprunte pour aller de la cour à une salle, d'une salle à une autre, etc.), et à ce titre n'en sont pas moins intéressants à observer, selon par exemple les vitesses de déplacement très hétérogènes des acteurs, qui là encore figurent des représentations et partant des présentations de soi distinctes selon la place qu'on y occupe : une CPE à l'allure martiale, un professeur en retard ou au contraire peu pressé de rejoindre sa classe, une responsable d'établissement au regard synoptique, une femme de ménage absorbée par sa tâche, un élève considérant le couloir comme une piste d'athlétisme, etc.

7.3.2 - L'entretien

Établissements		
Cge Claude Debussy	Cge Jimmy Hendrix	
31	16	Élèves
6	3	Enseignant.e.s
3	2	Personnels
Hors établissements		
6		Acteurs isolés
67		Total

Figure 35 - Entretiens réalisés en collèges et hors collèges³²⁵

L'entretien semi-directif

Dans les deux collèges, j'ai mené différentes phases d'entretiens, en des modalités distinctes et selon des critères de choix différenciés en fonction des acteurs. Le point commun à l'élaboration des guides d'entretien réside dans un ancrage compréhensif de leur application, au sens où Jean-Claude Kaufmann (2016) définit la démarche compréhensive comme s'appuyant sur :

« la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ». (Kaufmann, 2016, 26)

Si j'emploie ici le pluriel à l'endroit des guides d'entretien, c'est qu'ils ont été régulièrement amendés, dans leur élaboration, en fonction de l'évolution de l'enquête.

325. Ce tableau ne rend compte que des entretiens conservés. Certains entretiens ont été écartés à mesure des étapes de réécoute, ou même après transcription.

Telle question semblait importante au départ, mais pouvait devenir faussement heuristique à l'usage, voire contre-productive si elle amenait l'interlocuteur à « fermer » son récit. Par exemple, les questions relatives aux usages numériques et audionumériques se sont avérées peu fructueuses si elles étaient abordées trop rapidement ; elles ne livraient alors que des éléments factuels, qui ne pouvaient être reliés à des valeurs et des représentations personnelles plus profondes qui, elles, n'apparaissent que très rarement avant une heure d'entretien (en moyenne, dans mon cas).

Il fallait donc laisser « la boîte à outils toujours ouverte » pour bricoler sans cesse mes propres guides d'entretien semi-directifs qui, s'ils se sont inspirés du modèle compréhensif de J.-C. Kaufman – au sens d'une « saisie d'un savoir social incorporé par les individus » (*Ibid.*) – n'en respectent pas forcément l'orthodoxie. Au fond, chaque entretien, ou presque, fut l'occasion de mettre en place une écoute dont le degré d'empathie était contrôlé en permanence par mon intérêt à saisir les significations des acteurs à l'endroit de mes objets de recherche.

Avec les élèves

Concernant les élèves, j'ai privilégié les classes de 4^e et de 3^e, le rapport aux outils numériques et à la musique étant en moyenne plus intense et plus prononcé à mesure de l'avancement de l'adolescence (Charles et Segré, 2016, 29). Je débutais systématiquement les entretiens par une demande de présentation générale (âge, description du cadre familial, lieu d'habitation, etc.), au terme de laquelle j'avais la possibilité de divers embranchements, selon le cas.

Les élèves de SEGPA étant souvent confrontés à des situations sociales difficiles – couples et/ou familles atomisé·e·s, éloignement parental, chômage, famille primo-arrivante en situation de précarité sociale, addictions parentales à l'alcool et/ou aux stupéfiants, délinquance, etc. –, il était courant que cette étape de présentation déstabilise certains d'entre eux, ce qui pouvait conduire à une « fermeture » de l'entretien.

Y.G. : « *Et ta maman ?* »

A. : *Ah... Pffff... Ma mère est au foyer... Elle fait rien... [regard soutenu]. Ben elle fait rien, quoi... Elle est divorcée, quoi.*

Y.G. : *Mais, tu la vois, ta maman ?*

A. : *Ouais... ben quand je peux, quoi... Quand j'ai envie, surtout ! »*
(Arnaud, élève de 3^e au collègue J.-Hendrix).

Ou encore :

Y.G. : « Et ton papa ? »

E. : Ben je le vois pas, comme il est en maison d'arrêt...

Y.G. : Tu vas le voir de temps en temps ?

E. : Euh... non. » (Elyssa, élève de 3^e au collège J.-Hendrix)

Dans ces cas-là, soit je tentais une relance sur des pistes biographiques *a priori* plus apaisées pour l'élève, s'il acceptait de m'en parler, et alors l'entretien pouvait reprendre son cours (option optimale) ; soit je constatais l'expression d'émotions trop intenses (de la tristesse et de la douleur, mais aussi parfois de la colère et/ou du dégoût), et je le relançais alors sur ses pratiques de loisir, ses ami·e·s, ses comptes de réseaux sociaux, etc., dans la perspective de revenir par la suite à des éléments plus personnels (option de détour) ; soit enfin un blocage s'installait, et je tentais alors des questions anodines sur la vie au collège, les trajets depuis son domicile, etc. Cette dernière situation fut très rare ; sur les 47 entretiens réalisés auprès des élèves, seuls deux d'entre eux n'ont pas vraiment souhaité me raconter leur vie (et ce furent deux moments émotionnellement difficiles, pour eux comme pour moi), alors que dans l'ensemble ils exprimaient plutôt de l'enthousiasme à se dévoiler ainsi.

Par ailleurs, j'ai également obtenu trois entretiens entre pairs (*focus-group*) qui étaient certes intéressants du point de vue des échanges interpersonnels à propos des usages audionumériques et du « faire communauté au travers de la musique » (Christophe, 2014, 139). Mais ces entretiens collectifs demeuraient assez difficiles à organiser (contraintes d'horaires, absences d'élèves, stages en entreprise, etc.) et surtout revêtaient un tour artificiel s'ils ne réunissaient pas des élèves suffisamment à l'aise entre eux (y compris entre filles et garçons) pour dépasser par la parole des jeux de *lead* d'opinion et d'expertise. De ce point de vue, les moments d'échanges informels que j'ai vécu avec plusieurs d'entre eux m'apparaissaient plus fructueux, même s'il m'était alors nécessaire de ne pas sortir l'enregistreur audio, et partant de les mémoriser avant de les noter rapidement³²⁶.

Enfin, l'entretien était également conduit de façon à obtenir un maximum d'informations sur la durée d'exposition aux écrans (globalement, en ligne et hors ligne) et sur les usages qu'en avaient ces adolescent·e·s. Étant donné la nature déclarative de ce type d'informations, il fallait constamment – pendant l'entretien – recouper les réponses selon tel ou tel appareil

326. En l'absence d'un professeur distribuant la parole équitablement, l'organisation formelle d'un entretien collectif en *focus-group* (demandé par moi-même) avec les élèves pouvait conduire au silence d'un certain nombre d'entre eux, plus timides et / ou habitués à rester discrets en classe. La présence d'un professeur pouvait également créer un biais sur ce type d'entretiens collectifs, qui prenait alors une forme scolaire plus habituelle pour les élèves. Ce problème avait tendance à s'estomper lorsque j'échangeais directement avec eux, quand ils se rassemblaient spontanément – au gré de la constitution plus ou moins éphémère des « tribus » scolaires – dans les différents espace-temps du collège.

(smartphone, tablette, télévision, ordinateur, console de jeux, etc.) pour obtenir un profilage cohérent de ces jeunes usagers.

Avec les adultes

Dans les entretiens, les acteurs adultes m'ont tous témoigné d'un réel plaisir à parler d'eux-mêmes, de leur métier, de leur rapport à la technologie et au numérique, à la musique, de leur relation à l'institution scolaire, voire de leurs opinions politiques.

Là aussi je débutais par une demande de présentation générale ; pour certains, cela pouvait durer plusieurs heures – c'est arrivé, au début –, ce qui était devenu un indice : ces personnes, en général passionnantes à écouter, peuvent également totalement déstructurer l'entretien en opérant de longues digressions et en « forçant » finalement l'enquêteur à suivre leurs propres flux de pensée. À ce stade, et à mesure de l'intérêt de la conversation, il m'apparaissait à la fois nécessaire de laisser ces flux de pensée se dérouler, tout en insérant régulièrement (et joyeusement, avec humour) des remarques ou des questions de « rappel » pour ré-ancrer l'acteur dans notre interaction (dont il avait accepté le principe) et redonner ainsi du rythme à l'entretien, dans le temps imparti.

« Tout à l'heure, tu me disais que... », « N'oublie pas que tu m'as promis de répondre à la question... », etc.

À l'inverse, il était parfois nécessaire de « forcer le trait » face à des personnes plus hésitantes, de provoquer une réaction chez l'interlocuteur – par exemple en engageant mes propres opinions – afin de l'amener à argumenter et développer ses propos. En somme, il fallait que l'entretien soit le plus vivant possible, en étant capable d'alterner différentes postures, selon le cas, dans l'empathie, et avec attention, humour, respect, engagement et sincérité.

7.3.3 - La récolte musicale

J'ai collecté le matériau musical selon plusieurs modalités.

- Concernant les pratiques d'écoute :
 - soit, pendant un entretien ou une conversation informelle, je notais des titres de morceaux et/ou des noms d'artistes que l'interlocuteur m'indiquait, et dont je vérifiais l'exactitude auprès de lui ;
 - soit – souvent pendant des conversations informelles – je demandais à un élève ce qu'il était en train d'écouter (si je le voyais avec un casque ou des oreillettes) et/ou ce qu'il avait l'habitude d'écouter.

Dans ces deux cas, je procédais ensuite à la collecte proprement dite sur Internet.

Par ailleurs, concernant les pratiques de création :

- soit – très rarement – je pouvais directement obtenir le matériau « de la main » de l'acteur lui-même, comme ce fut le cas par exemple à l'issue d'un atelier « montage sonore » au collège J.-Hendrix auquel j'avais assisté. À l'issue de la séance, quelques élèves ont ainsi bien voulu me transmettre leurs réalisations sur ma clé USB ;

- soit – très fréquemment, notamment pendant les entretiens – l'interlocuteur me « montrait » sa musique (en m'en indiquant l'adresse sur YouTube, beaucoup plus rarement sur un site personnel), sans jamais l'écouter ensemble sur le moment.

Là encore, je notai scrupuleusement les titres et les noms d'artistes, puis procédai ensuite à la collecte sur le Web. Concernant les pratiques de création musicale, il m'a fallu dans tous les cas importer des clips vidéo dans le logiciel Ableton Live, qui offre l'avantage – en tant que séquenceur audionumérique – d'accepter de nombreux formats d'importation et de pouvoir afficher une fenêtre vidéo.

Enfin, beaucoup plus rarement, il m'est arrivé de noter directement des fragments musicaux sur mon carnet, ou d'enregistrer « à la volée » une séquence en direct sur mon smartphone ou mon enregistreur Zoom H2n lors d'événements exceptionnels (fêtes, webradio, etc.).

7.4 L'analyse

« Nous devons en l'occurrence conjuguer le pessimisme de l'approximation inéluctable et l'optimisme de la quête de rigueur. » (Olivier de Sardan, 2004, 39)

7.4.1 - Décrire, transcrire

Pour Marianne Trainoir (2017), l'ethnographie est une « activité perceptive et linguistique. Elle vise la transformation du regard en langage, le passage du visible au lisible » (Trainoir, *op. cit.*, 234). Ce qui est en jeu ici, au moment de « rendre » l'expérience immersive de terrain en tant qu'objet lisible et appréciable (au sens d'une évaluation par les pairs, par la communauté scientifique et par les acteurs eux-mêmes), est d'adapter à chaque type de « traces objectivables » du réel (Olivier de Sardan, 2008, *in Ibid.*) – observations, entretiens, instruments et objets musicaux, environnements technologiques, mails, etc. – une méthode de « production de données » (*Ibid.*, 235) qui installe la rigueur de l'ethnographe à la fois sur le rapport entre l'argumentation et les données de l'enquête, et sur le rapport entre les données et le réel de référence (Olivier de Sardan, 2004, 39).

Pour Olivier de Sardan, ces contraintes de rigueur se situent « dans un espace mental, institutionnel et discursif où l'empirisme et l'interprétation se chevauchent, s'entremêlent et se répondent en permanence » (*Ibid.*). À cela nous pourrions ajouter la sensibilité de l'enquêteur – non seulement sa sensibilité théorique, au cœur de la méthode par théorisation ancrée (MTA) –, mais l'ensemble de ses forces de perception au centre desquelles s'active, selon Tim Ingold (2013), un double mouvement d'inspiration (passif) et d'expiration (actif) (Ingold, *op. cit.*, 233).

« *Percevoir les choses, c'est donc simultanément être perçu "par" elles* ». (*Ibid.*)

En ce sens, la production des données doit opérer la synthèse de cette expérience – je serais ici tenté de reprendre encore la métaphore de la pierre qui dévale, de J. Dewey³²⁷ –, non par recomposition purement imaginaire, bien que l'enquêteur soit forcé de tenir compte des « illuminations et réverbérations de son être intérieur » (Ingold, *Ibid.*), mais par une composition révélant « un ensemble de choix et une affectivité » (Trainoir, *op. cit.*, 234). Pour François Laplantine, cité par M. Trainoir, « la réalité sociale que cherche simultanément à saisir et à construire l'ethnographe est hors de lui (et non en lui) mais n'a aucun sens indépendamment de lui. Ainsi, la description est une activité de construction et de traduction » (*Ibid.*).

De ce point de vue, la construction scrupuleuse d'un « pacte ethnographique » renvoie, selon Olivier de Sardan (2004), à l'observation d'un pacte éthique et moral.

« *La plausibilité en anthropologie repose pour une part non négligeable sur une étrange alchimie entre le regard critique avec lequel il convient d'accueillir toute œuvre anthropologique et la confiance que l'on accorde cependant à l'anthropologue quant au respect d'un contrat moral latent passé par lui avec ses pairs et ses lecteurs.* » (Olivier de Sardan, *op. cit.*, 46)

7.4.2 - L'analyse selon la MTA

Pour P. Paillé (1994), l'analyse qualitative vise à opérer un codage sélectif des données – le *selective coding* de Strauss et Corbin (in Paillé, *op. cit.*, 173) – de manière à pouvoir dégager « l'intrigue » (*story line*) du « récit » de la recherche (*Ibid.*), ce « récit » étant :

« *la trame catégorielle de l'analyse empirique qu'il faut mettre en évidence autour d'un thème unificateur. En fait, plus qu'un thème, il s'agit bien souvent d'un phénomène de dimension théorique qu'il vaudra la peine de modéliser.* » (*Ibid.*)

327. Voir : « Accumulation des pratiques, convertibilité des compétences », p 129.

Pour C. Lejeune (*op. cit.*), le codage sélectif s'effectue progressivement et de façon itérative, dès le début de la récolte.

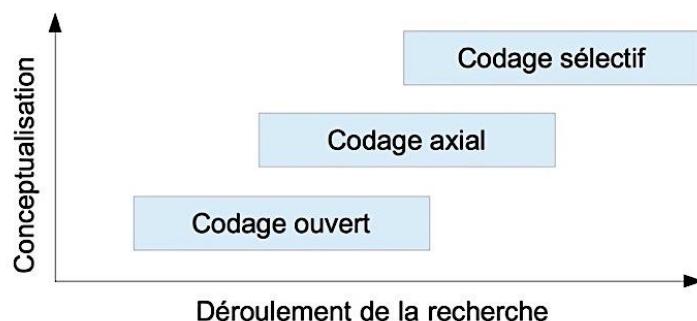


Figure 36 - Phases de codage (Lejeune, 2014, 41)

Il importe alors d'analyser les CR₃₂₈ de terrain, d'en effectuer des CR de codage, pour aboutir à des CR théoriques.



Figure 37 - (Lejeune, 2014, 52)

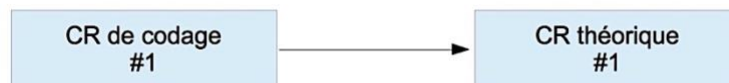


Figure 38 - (Lejeune, 2014, 54)

Selon P. Paillé (*op. cit.*), il est important – au cours de ces phases de codage – de délimiter régulièrement « l'étude qui prend forme », l'analyse par théorisation ancrée conduisant parfois à une difficulté de détermination précise de l'objet d'étude. Il s'agit de se demander : « Quel fil suivons-nous, où mène-t-il ? » (*Ibid.*, 172) et de se questionner sur le phénomène « central » afin de pouvoir le modéliser.

Autrement dit :

« De quel phénomène s'agit-il ? Quelles sont les propriétés du phénomène ? Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quels sont les processus en jeu du phénomène ? » (*Ibid.*, 174-177)

328. Pour rappel, les « CR » sont des « comptes-rendus » (de terrain, de codage ou théoriques).

Parallèlement au traitement de ces questions, trois « grandes stratégies » doivent aider au renforcement progressif de la théorie émergente :

- l'échantillonnage théorique : échantillonner la théorie en voie d'élaboration – tout comme on échantillonnerait une population (Paillé, *Ibid.*) – depuis la « recherche de variation » jusqu'à la « saturation » des thèmes (Luckerhoff et Guillemette, 2012, 19-21) ;

- la vérification des implications théoriques : en décomposant la théorie en énoncés, afin de « se demander, pour chacun d'eux, ce qui devrait logiquement avoir lieu [...] si ces énoncés étaient vrais » (Paillé, *op. cit.*, 179) ;

- l'induction analytique : vise la prise en compte de « cas négatifs » vis-à-vis du modèle ou de la théorie exprimée, de sorte que :

- soient ils apparaissent non pertinents au regard du phénomène étudié (dans ce cas, la théorie demeure inchangée),

- soient ils remettent en cause la théorie, qui devra alors être reformulée (*Ibid.*).

Cependant, comme le rappelle P. Paillé :

« Toute théorisation, quel que soit le soin dont elle ait été l'objet, demeure toujours partielle, limitée et relative (au contexte social et politique de sa formulation et de son inter-objectivation). De la même façon, toute méthode, quel que soit le détail de ses procédés demeure incomplète et relative (à l'expérience, à l'autonomie et à la patience de son utilisateur). » (*Ibid.*, 180)

7.5 Modèles d'analyse du fait musical

7.5.1 - J. Molino et l'analyse tripartite du fait symbolique

Dans son *Introduction à l'œuvre musicologique de Jean Molino*, Jean-Jacques Nattiez (2009) rappelle les fondements de la théorie sémiologique de la tripartition, selon laquelle :

1. toute phrase, tout texte littéraire, tout film, toute peinture, toute œuvre musicale, mais aussi toute production et action humaines sont « accessibles à nos sens en se manifestant grâce à une trace matérielle » : des mots, des taches de couleur sur du papier, des « simulacres » sur un écran, des gestes et des mouvements, une partition, des ondes sonores, linguistiques ou musicales, etc. (Nattiez, *op. cit.*, 13) ;

2. ces traces sont le résultat de processus de production et d'invention, car leur « surgissement fait advenir à l'être quelque chose qui n'existait pas auparavant » (Molino, 1989, *in Ibid.*) ;
3. elles sont le point de départ de processus de perception et/ou de réception que Molino a qualifiés de « stratégies de re-production » pour souligner le caractère constructeur et spécifique des conduites perceptives (*Ibid.*).

Ces trois instances ont conduit Molino à désigner trois niveaux d'analyse (le niveau neutre, le niveau des stratégies poïétiques et le niveau des stratégies esthétiques), sans lesquels il est selon lui impossible de comprendre le fonctionnement d'un objet ou d'une forme symboliques (*Ibid.*), la forme symbolique étant ici entendue – au sens d'Ernst Cassirer (1972)³²⁹ – en tant qu'ensembles « plus ou moins cohérents, « constellations » de substituts et de « renvois symboliques » (Molino, 1989, 32-33, *in Ibid.*, 17). Cela définit pour Molino la constitution d'une « ontologie du musical », selon laquelle toute production – « n'importe quelle œuvre » – est le produit de conduites et de processus créateurs, laisse une trace perceptible et observable, et donne lieu à des conduites et des processus de perception et de réception (*Ibid.*, 14).

Cette théorie conduit donc le chercheur à opérer trois niveaux d'analyse distincts, ceux des stratégies poïétiques et esthétiques (entre lesquelles il n'existe pas forcément de « coïncidences »), et celui du niveau neutre pouvant s'apparenter à des analyses plus « classiques » (de type plus spécifiquement formelle, harmonique, etc.). Pour D.-C. Martin (2010b), analysant l'approche de Molino, ces trois dimensions renvoient à la « spécificité du symbolique », où se rejoignent ces trois modes d'existence de la musique – soit l'articulation complexe de trois organisations, « tantôt identiques, tantôt proches, tantôt radicalement différentes » (Martin et Molino, 1984, *in Nattiez, op. cit.*, 15) – dans un système de renvois infinis de signe à signes et « d'applications », *i.e.* de « mises en correspondance de configurations distinctes susceptibles de renvoyer à tous les domaines de l'expérience » (Martin, *op. cit.*, 2-3).

J.-J. Nattiez (2009) souligne la dimension historiquement exceptionnelle de l'approche de J. Molino, lorsqu'elle apparut en 1975³³⁰, alors qu'il était « rarissime » à l'époque de considérer que, dans les rapports humains et dans le fonctionnement des œuvres d'art – « et plus largement des formes symboliques » – ce qui prévalait, c'est « l'absence de communication », ou en tout cas, la communication « imparfaite » entre l'émetteur et le récepteur (*Ibid.*). Une époque où il apparaissait ainsi « scandaleux » de poser l'existence d'un niveau « neutre » de la musique et d'en dénoncer la « pureté » – l'un des concepts au fondement de la pensée et de l'esthétique des « modernes » –, dix ans avant la parution de *L'Impureté* (Scarpetta, 1985) et de l'émergence des notions d'hybridité et de métissage, « pivots de la pensée postmoderne » (Nattiez, *op. cit.*, 16).

329. Voir : Cassirer, E. (1972). *La Philosophie des formes symboliques*, 3 vol. Paris : Les Éditions de Minuit [1923-1929].

330. Dans un texte titré *Fondements* (Molino, 2009, 71).

Ainsi, au cœur de la fonction symbolique, cette infinitude des « renvois » de signes – considérés comme « quelque chose qui représente à quelqu'un quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre que ce soit » – constitue le fait musical en fait social total : « parce que la musique est une forme symbolique, elle est un fait anthropologique total³³¹ », i.e. un « fait symbolique-social total » (*Ibid.*, 18).

Pour Martin (2010b), l'une des implications de cette infinitude renvoie également à l'impossibilité d'une musique « pure », celle-ci étant toujours un « mixte multidimensionnel ».

« [Toutes les musiques] sont composées d'éléments hétérogènes, donc se mêlent, se font des emprunts et "se jouent les unes des autres" pour engendrer des formes mixtes. Toute production musicale repose ainsi sur une combinatoire ; son écoute elle-même est plurielle. » (Molino, in Martin, *op. cit.*, 3)

Cette richesse de l'impureté doit, selon Martin, conduire l'étude du fait musical vers l'étude de la pratique, et non vers une ou une série d'œuvres isolées (alors « purifiées »). L'étude doit ainsi s'attacher « au rôle qu'y jouent les corps » et à leurs mouvements, aussi bien des producteurs que des auditeurs (*Ibid.*). Ce qui amène à une définition « partielle, partiale et provisoire » de la musique (Molino, in *Ibid.*) en tant que « son et rythme organisé », ce qui induit également l'importance et la spécificité du rythme musical.

« Le mélange et l'impureté conduisent donc, en particulier via les corps, au rythme. » (*Ibid.*)

Pour résumer cette approche – provisoirement, et de façon vraisemblablement illusoire, tant la somme complexe que constitue *Le Singe musicien* se présente comme « un chef-d'œuvre qui à la fois instruit, provoque la réflexion et oblige en permanence à la pousser plus loin » (*Ibid.*, 6) –, voici la synthèse qu'en faisait l'auteur lui-même en 1975 :

« Qu'est-ce donc que l'analyse de la musique ? C'est cette dialectique du travail scientifique qui, partant de l'analyse "neutre" du matériau sonore transcrit par une pratique sociale qui est déjà une analyse, progresse en définissant, au fur et à mesure, de nouvelles strates d'analyse, soit en intégrant des données empruntées aux autres dimensions (production et réception), soit en mettant en question les instruments utilisés pour l'analyse et en essayant d'en forger de nouveaux. » (Molino, 1975, in Martin, 2006a, 139)

331. J. Molino s'inspire ici de Marcel Mauss dans son *Essai sur le don* : « dans ces phénomènes sociaux "totaux" [...] s'expriment à la fois et d'un coup toutes sortes d'institutions [...], sans compter les phénomènes esthétiques auxquels aboutissent ces faits et les phénomènes morphologiques que manifestent ces institutions » (Mauss, 1995 [1923-24], 147).

7.5.2 - Limites et adaptations :

nouveauté, auteur, groupe, authenticité

L'exposé succinct de l'analyse tripartite de J. Molino (et J.-J. Nattiez) a été présenté à des fins pragmatiques, dans une perspective méthodologique. Il est donc possible d'en souligner ici quelques problématiques vis-à-vis de son application dans notre cas particulier, liées au statut « embarrassant » de la notion de « nouveauté » musicale, et à la difficulté d'établir des critères pour distinguer création et « modification » en musique, tel que la questionne D.-C. Martin :

« À partir de quel seuil qualitatif, dans quelles conditions ce qui apparaît peut être qualifié de radicalement nouveau, parce que ne correspondant dans sa globalité à rien de ce qui préexistait ? » (Martin, 2010b, 6)

Cette « difficulté » est intéressante à l'égard des MdM en tant que celles-ci « circulent dans des réseaux d'échanges marchands » et sont plus ou moins « inspirées de ce qui vogue dans ces réseaux » (Martin, 2006a, 134). En tant que telles, elles sont donc soumises à des effets de mode, des « tendances » que font apparaître les médias de masse – y compris « alternatifs » – et que relaient les milieux mêmes où se jouent et se rompent « les règles dans l'acte qui les fait jouer » (Foucault, 2017, 1041) : concerts, festivals, retransmissions radio et télévision, plateformes numériques de partage, etc.

Ainsi, si l'on convoque ici la « triade dispositifs-formats-dispositions », le principe même des MdM est constitutif d'un renouvellement des expériences musicales, « principe moteur de la dynamique du goût musical et de l'attachement à la musique » (Maisonneuve, 2019, 51)

Dans cette même perspective, la notion « d'auteur » émerge ici encore de façon embarrassante, en écho à la citation de S. Beckett par M. Foucault, en introduction de sa conférence « Qu'est-ce qu'un auteur ? » (Foucault, 2010).

« Qu'importe qui parle, quelqu'un a dit qu'importe qui parle. » (Beckett, 2010, 129)

Foucault reconnaissait dans cette « indifférence » beckettienne un des « principes éthiques fondamentaux de l'écriture contemporaine » (il parle ici de littérature), une éthique en tant que règle immanente « sans cesse reprise, jamais tout à fait appliquée », principe qui ne marque pas l'écriture comme résultat, « mais la domine comme pratique » (Foucault, *op. cit.*, 4).

Dans le cas des MdM – et c'était peut-être l'une des prémisses de Foucault, voulant mettre à jour un « geste » distinguant le sujet auteur et le

dispositif qui lui permet de réaliser sa fonction d'auteur – l'apparition de l'auteur suppose une série de négociations au sein d'un réseau de pratiques hybrides (Maisonnette, *op. cit.*, 76), ainsi que son « autorisation » (Bréant, 2014, 85) selon des catégories « socio-sentimentales » engagées dans une division du travail musical, afin de « subordonner le *sens-pour-l'auteur* à la jouissance de l'auditeur » (Becker, 2010 : 32, 40 : Hennion, 2013 : 48, 70).

À ce sujet, l'une des caractéristiques des MdM est d'avoir maintenu ou fait émerger des ventes musicales de titres à faible notoriété corrélée à de faibles coûts de production, suivant l'effet dit de « longue traîne » (Anderson, 2007) – au cinéma, on parlera de « films d'auteur » – cependant que la figure de l'auteur-compositeur-interprète, qui n'est rappelons-le qu'un acteur dans l'art de « produire des succès » (Hennion, *op. cit.*, 71) tend à devenir aujourd'hui la norme du commerce musical.



Figure 39 - Les 20 meilleures ventes musicales françaises de l'année 2018 (SNEP, 2018, 9)

Comme l'indique en effet ci-dessus l'infographie du Syndicat National de l'Édition Phonographique (SNEP, 2018), seuls quatre groupes émergent parmi les vingt meilleures ventes musicales françaises en 2018 – dont un duo, un trio, et un « collectif » de chanteur·euse·s, musicien·ne·s et autres personnalités médiatiques (*Les Enfoirés*) – les seize autres artistes étant des artistes présenté·e·s sous leur nom de scène.

Pour François Ribac (2004), l'ère numérique semble avoir entériné ce que les technologies musicales électroniques avaient déjà remis en cause : le modèle du groupe musical, y compris dans le rock où, jusqu'il y a peu, il jouait comme « étiquette » et « corps sémantique » (Ribac, *op. cit.*, 83). Avec la massification des *home-studios*³³², de l'enregistrement multipistes, du

332. F. Ribac rappelle que, déjà en 1974, Robert Fripp, guitariste et leader du groupe de rock progressif britannique *King Crimson*, regrettait la lourdeur de l'industrie musicale (métabolisée selon lui par les « dinosaures » *Led Zeppelin*, *The Who*, etc.), et préconisait une plus grande autonomie des artistes *via* des collaborations multiples entre « petites unités mobiles et intelligentes », que laissait déjà entrevoir l'évolution des techniques de studio. L'avenir immédiat allait lui donner raison, les collectifs

sampler, des DAW et de la MAO³³³, mais aussi désormais de l'autoproduction sur Internet, et partant du développement des stratégies de réputation personnelles en ligne (Cardon, 2019, 109), le « groupe musical » des MdM a cessé d'être une obligation technique, pour ne devenir qu'un choix éthique et esthétique (Ribac, *op. cit.*, 104)³³⁴.

Ici apparaît donc le « collectif » en tant que catégorie éthique dans la pratique musicale, renvoyant à « l'esprit rock », « l'esprit hip-hop », « l'esprit *roots* », etc., et en tant que tel à des valeurs éthiques d'authenticité qui se déploient selon Ribac (*Ibid.*, 131) *via* des catégories socio-corporelles : « faire corps » entre « potes » (dans un rapport situé aux machines), avoir « l'allure d'un *gang* », donner l'image d'un groupe uni de jeunes déviants, dans la « réunion élective de personnes uniques fédérées dans un groupe » (*Ibid.*, 132). Isolement (des non-élus) et auto-ségrégation peuvent alors constituer des tendances de comportement qui, pour H. Becker (1985), fonctionnent comme des « mises à l'abri » des musicien·ne·s vis-à-vis de l'ingérence d'un public de « caves », et « par extension », vis-à-vis de la société « ordinaire » (Becker, *op. cit.*, 120)³³⁵.

Mais, comme le note également Ribac (2004., 137), les membres d'un groupe ou d'un collectif musical sont également les « dépositaires d'un patrimoine collectif » (répertoire, généalogie, concerts, articles de presse et *interviews*, *goodies*³³⁶, etc.) dont la circulation est encore accentuée à l'ère des plateformes numériques, non seulement parmi les musicien·ne·s, mais aussi parmi les amateurs et les fans, y compris lorsque le groupe n'est plus actif, ou que ses membres sont remplacés, voire décédés (*Yes*, *Weather Report*, *Fairport Convention*, *Pink Floyd*, etc.). Le groupe est alors ce qui « objective la musique », il est une entité pensée collectivement et, en tant que tel, une « structure vivante » (*Ibid.*).

Symétriquement, les notions de « nouveauté » et « d'auteur » renverraient plutôt les acteurs humains et les entités non humaines à des statuts, des « places » et des moments d'une trajectoire dans la chaîne sociotechnique de la consommation musicale dans laquelle ils sont engagés (Denis, 2009 ; Maisonneuve, 2012). On peut ainsi postuler que, dans la perspective molinienne d'une « méta-analyse » musicale, l'analyse tripartite peut être articulée, complétée, renforcée ou confrontée avec d'autres analyses, de type écologique et/ou pragmatique. Parmi celles-ci existe le modèle de la cible, élaboré par l'ethnomusicologue Simha Arom, dont nous exposerons ici quelques principes.

de musique électronique des décennies suivantes se réduisant souvent à deux ou trois personnes (Ribac, 2004 : 111, 114).

333. Daw : *Digital Audio Workstation* (« stations de travail audionumériques ») ; MAO : musique assistée par ordinateur.

334 F. Ribac rappelle également que cette nouvelle « division du travail musical » (Becker, *op. cit.*, 40) est liée à une réalité bien plus ancienne, dont « une première étape fut franchie avec l'apparition de la notation musicale en Europe » (*Ibid.*, 123). Dès lors, selon S. Frith, « le compositeur et l'éditeur de musique furent les premières personnes à pouvoir vivre de la musique en s'exemptant de l'interpréter » (Frith *et al.*, 2001, *in Ibid.*).

335. Ribac rappelle également les vertus du *gang* musical comme possibilité d'échapper au gang criminel, comme ce fut le cas notamment pour Afrika Bambaataa et la *Zulu Nation*.

336. Les *goodies* sont des objets publicitaires figurant une marque, un événement, une personnalité médiatique, un groupe, etc. Concernant les musicien·ne·s, ils peuvent aussi constituer des gammes particulières d'instruments de musique, de type « signature ».

7.5.3 - S. Arom et le modèle de la « cible »

Pour J. Molino, la démarche analytique de S. Arom s'inscrit dans un continuum de paradigmes auquel il ajoute une nouvelle étape. Ainsi, son approche succède :

- au paradigme évolutionniste : l'accent porte ici sur les problèmes de genèse, d'histoire et de diffusion, malgré l'intérêt porté à la diversité des échelles musicales ;
- au paradigme structural : ici s'ajoutent des méthodes d'analyse « immanentes » (Molini, 2009, 213) inspirées de la linguistique, afin de résoudre des problématiques liées à la transcription et l'interprétation de systèmes musicaux divers. Différents travaux s'inspirent de concepts et opérations de la phonologie et de la morphosyntaxe (pertinence, commutation, paradigme, distribution) pour analyser des séquences musicales « aussi rigoureusement » qu'en linguistique (*Ibid.*)³³⁷ ;
- au paradigme culturaliste : Molino propose de le « symboliser » par les propos « tranchants » qui en 1973 introduisent l'ouvrage *How Musical is Man?*, de John Blacking :

« Les Venda m'ont appris que la musique ne peut jamais être une chose en soi [...]. Les distinctions entre la complexité de surface des différents styles musicaux et des différentes techniques ne nous apprennent rien d'utile quant au but et au pouvoir expressif de la musique, ou quant à l'organisation intellectuelle que comporte la création musicale. » (Blacking, 1973, 8, in *Ibid.*, 214)

À défaut d'être explicatives, les structures sonores – dans cette perspective culturaliste – ne représentent que des « phénomènes de surface » dont l'explication se trouve dans les significations culturelles de la musique (*Ibid.*). Deux grandes règles méthodiques organisent ainsi cette approche : l'observation participante (le chercheur doit connaître la musique « de l'intérieur », il doit apprendre à la jouer lui-même), et l'importance « décisive » que le chercheur doit accorder aux commentaires des membres d'une communauté culturelle à propos de leur musique (*Ibid.*).

Pour Molino, les travaux de S. Arom font émerger un nouveau paradigme, qu'il qualifie de « cognitif », et qui pour lui ne profite pas seulement à l'ethnomusicologie, mais à la musicologie générale. Pour lui, le statut du cognitif renvoie à sa notion anthropologique *ad hoc* (telle que définie par S.A. Tyler en 1969), qui vise à « reconstituer les classifications auxquelles chaque culture soumet les choses, les événements et les comportements, et les principes qui les organisent » (*Ibid.*). Mais, à la différence du paradigme

337. Voir notamment: Nettl, B. (1958). *Some Linguistic Approaches to Musical Analysis* ; Ruwet, N. (1972). *Langage, musique, poésie* ; Nattiez, J-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*.

culturaliste – dont Molino regrette la « dérive conceptuelle qui identifie sans discussion le cognitif à l’externe, et le musical à son contexte » – celui d’Arom à l’avantage d’être « pragmatiste » et considère qu’il existe, dans toutes les musiques, « des stratégies cognitives dans lesquelles on peut et on doit isoler une composante sonore » (*Ibid.*).

Pour cela, Arom propose le modèle de la « cible », afin de délimiter le champ d’études de la musicologie en trois zones, censé figurer le « fait musical total », au sens où « si le chercheur ne sait pas très bien au départ ce que c’est », il peut ainsi le décrire le « plus finement possible » (Arom et Martin, 2015, 28).

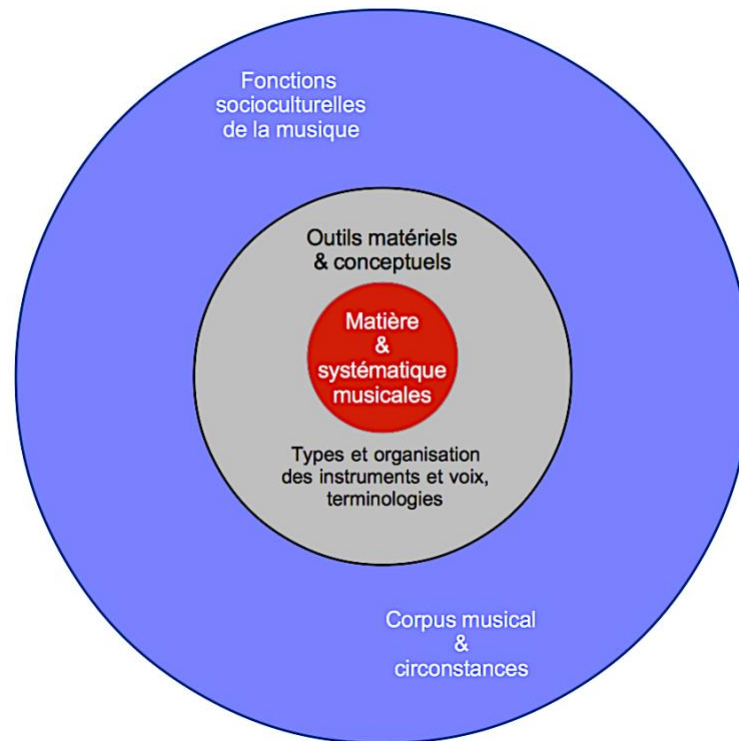


Figure 40 - Modèle de la cible, par Simha Arom (Arom et Martin, 2015, 28)

- Le point de départ de l’investigation est marqué par le premier des trois cercles concentriques, au centre de la cible, et concerne la matière musicale elle-même, et sa systématique.
- Dans un second cercle, on range tout ce qui concerne les outils matériels et conceptuels qui servent à penser et à faire la musique : types et organisation des instruments et des voix, ainsi que les terminologies spécifiques utilisées pour parler de la musique, son « métalangage ».
- Dans le troisième cercle, on groupe ce qui a trait aux fonctions socioculturelles intégrant le corpus musical et les circonstances auxquelles ce corpus est associé (*Ibid.*)

À partir de la matière musicale, il est donc possible d’établir des correspondances qui indiquent clairement quelle pièce joue quel rôle à quel moment dans la vie sociale, et permet d’aborder les entrelacs de renvois qui caractérisent la musique comme système symbolique (*Ibid.*).

Par ailleurs, s'il est certes nécessaire, pour Arom et Martin (2015), de continuer à collecter des musiques « en péril », inconnues de l'étude musicologique, des studios d'enregistrement ou du Web, la controverse vis-à-vis d'une priorité supposément absolue³³⁸ au détriment d'autres musiques utilisant les ressources technologiques actuelles et mélangeant des influences et des sources d'inspiration diverses n'a selon eux pas lieu d'être. C'est précisément lorsque la musicologie s'intéresse aux MdM, qu'elle peut en révéler les règles et les systèmes, et que, si ces musiques « défrichent des chemins de créations nouveaux, elles les balisent de normes – y compris de façon implicite – qui, comme dans toutes les pratiques musicales, sont en même temps transmises et renouvelées » (Arom et Martin, *op. cit.*, 30).

Pour les ethnomusicologues – réfutant toute idée relative aux « univers clos » et à « l'authenticité » – c'est la combinaison des domaines de recherche et des méthodes qui peut aujourd'hui inspirer l'imagination ethnomusicologique. Et s'il existe une urgence, elle réside dans le travail concomitant et conjoint sur les musiques dites « traditionnelles » et sur les MdM, en continuant de :

« jeter un regard neuf sur la créativité et la résilience humaines, sur l'ampleur et la profondeur de nos capacités d'adaptation, et sur l'importance fondamentale des aptitudes musicales dans la manière qu'ont les êtres humains de répondre en s'adaptant aux situations auxquelles ils sont confrontés ». (Blum, 1993, in *Ibid.*, 31)

338. Voir note n° 213, p. 48.

CONCLUSION

« Vitres de son où virent les astres,
Verres où cuisent les cerveaux,
Le ciel fourmillant d'impudeurs
dévore la nudité des astres. »

(Antonin Artaud)

Pour rappel, cette thèse est le résultat d'une enquête ethnographique visant à comprendre les visages actuels des pratiques musicales audionumériques à l'échelle microsociale – pratiques d'écoute et pratiques de création – sous l'angle de leur investissement très important par des adolescent·e·s et des jeunes adultes en rupture avec les institutions historiques d'apprentissage, y compris musical. Or il apparaît que l'ensemble des dispositifs, des formats et des dispositions musicaux impliqués dans ces pratiques audionumériques juvéniles – tels qu'étudiés en sociologie de la culture³³⁹, mais aussi en musicologie, en ethnomusicologie et en anthropologie³⁴⁰ – mettent à jour de nouvelles formes de créativité musicale autour des musiques de masse (MdM) qui, bien qu'en continuité avec des pratiques pré-numériques (Maisonneuve, 2012 ; Martin, 2006a ; Ribac, 2004), installent des « instances de légitimation culturelle concurrentes » (Coulangeon, 2010, 105).

Sans remettre tout à fait la question d'une « distinction » sociale relative aux taux de fréquentation des genres musicaux les plus légitimes – le jazz et la musique « classique » – selon une « hiérarchie de diplomation » (*Ibid.*, 101), il apparaît néanmoins plausible de considérer ces nouvelles formes de créativité (y compris dans l'écoute musicale) sous des « critères de capacité individuelle » (Glévarec, 2016, 174), au sens de l'évaluation d'une « capacité propre, possédée plus ou moins » (*Ibid.*, 184). Dans cette perspective, ces jeunes ne sont plus seulement des acteurs socioéconomiques, mais des *auteurs* émancipés sous diverses formes « d'éditorialisation » musicale en ligne ; des « énonciateurs » éduqués aux formes réticulaires de diffusion du savoir musical (Cardon, 2013, 12), qui feraient alors mentir « les discours hégémoniques de l'échec de la démocratisation culturelle » (Glévarec, *op. cit.*, 184).

339. Voir : I 3.3.2 - « La musique et la machine », p. 93.

340. Voir : I 3.4 « MdM et ambiguïtés programmatiques en EM », p. 99.

Conjointement à ces évolutions, l'éducation musicale scolaire, dont le « glissement insensible » du principe d'enseignement musical vers celui d'une « éducation culturelle » (Leroy, 2015, 21), voire d'une « dérive » de l'animation substituée à l'enseignement (Boudinet, 2005b, 31), ne fait qu'accroître hypothétiquement l'invisibilisation de ces pratiques des MdM dans le champ scolaire.

Cependant, nous avons proposé qu'une réflexion sous l'angle de la capacitation poïétique de ces jeunes³⁴¹ pourrait tout à la fois contribuer à valoriser ces pratiques musicales, et partant à reconsidérer le « petit objet » des sciences humaines (Eloy, 2015, 7) que constitue encore aujourd'hui – peut-être aujourd'hui plus que jamais – l'éducation à la musique, afin de valoriser la convertibilité scolaire des capacités audionumériques d'un élève, à partir de la prise en compte des dispositifs, des formats et des dispositions qui conforment son environnement musical.

Par ailleurs, nous avons aussi proposé de contribuer aux réflexions musicologiques qui renouvellent aujourd'hui les approches épistémologiques issues de l'ethnomusicologie, en y évacuant les paradigmes idéologiques résiduels issus du culturalisme³⁴², au profit d'une discipline pragmatique au service de l'étude des MdM, et par ailleurs en compréhension à la fois des approches écologiques de l'activité en sciences humaines, et des approches sociocritiques et sociotechniques en Sciences de l'éducation.

Si depuis le début de notre reprise d'études en 2013, notre réflexion a évolué sur ces questions, la complexité des objets de recherche – et partant de leur théorisation – ne doit pas faire oublier l'exigence de la théorisation ancrée. À ce titre, la production de données doit désormais nous amener à exercer notre réflexivité au plus près de nos objets, dans une « conversation » itérative entre les données et l'analyse (Trainoir, 2017, 243) afin de rendre intelligible leur théorisation.

341. Pour rappel : l'ensemble des dispositions musicales qu'un individu établit dans l'abord d'un objet musical (inédit ou préexistant), à un niveau musicologique des stratégies poïétiques, et au travers desquelles il se constitue en « capacité ».

342. J-P. Olivier de Sardan rappelle néanmoins que le concept de « culture » ne doit pas être « jeté avec l'eau du bain structuraliste » (Olivier de Sardan, 2004, 49).

III

TRAJECTOIRES D'ACTEUR·TRICE·S

*« Les musiciens n'écourent que la musique
écrite par des mains adroites,
jamais celle qui est inscrite dans la nature.
Voir le jour se lever
est plus utile que d'écouter la Symphonie Pastorale. »*
(Claude Debussy)

INTRODUCTION

*« On trouverait sans peine dans les beaux quartiers
des élèves scolairement conformistes,
appliqués dans les disciplines jugées “rentables”
et qui “bordé lisent” sans vergogne le cours de musique ou de dessin.
Soit parce qu’ils disposent dans leur environnement familial
d’un accès bien plus efficace à ce type de ressources ou de compétences,
soit qu’ils y cultivent une forme de philistinisme assumé. »*

(Coulangeon, 2016)

Lorsque j’ai rencontré ces adolescent·e·s scolarisé·e·s en SEGPA, il·elle·s se définissaient assez régulièrement comme en miroir de leurs camarades de filière générale – « les normaux » – avec qui ils partageaient cependant tous les espaces communs de leur établissement. Afin de dépasser, dans l’enquête, cette incorporation d’une stigmatisation scolaire – dont nous verrons notamment dans cette dernière partie qu’elle est d’origine essentiellement sociale (Merle, 2012) –, il fallait donc démêler les aspects les plus évidents de l’intrication des influences entre l’identification personnelle de ces jeunes adolescent·e·s et leur identification socioscolaire (Goffman, 2001, 83) en tant qu’élèves de filière SEGPA.

L’une des premières « pistes » de terrain – à force d’accumuler des indices – m’a amené à considérer tou·te·s ces jeunes personnes comme des praticien·ne·s de la musique – pratiques d’écoute et/ou de création musicales – à un niveau d’intensité finalement méconnu des adultes qu’elles côtoient au collège. Tout portait à constater – là encore – une béance, un hiatus vis-à-vis de ces élèves, entre d’un côté une scolarité « adaptée » à leur situation d’exclusion du « collège pour tous » (pour des raisons essentiellement sociales) et d’un autre côté une vie d’adolescent·e aux allures d’une normalité manifeste et incontestable, non seulement du point de vue des normes actuelles de consommation culturelle juvénile (Maisonneuve, 2012, 2019), mais aussi sous l’angle du rapport à la connaissance, au sens du « sujet en prise avec la connaissance, en prise avec le sens et avec la restitution de son action signifiante sur le savoir et sur lui-même » (Boudinet, 1996, 177).

Plus précisément, au sein de cette petite communauté d'adolescent·e·s *a priori* homogène du point de vue de leur relégation scolaire et de leur domination, j'appris à déceler et reconnaître des traits d'identification personnelle qui, à mesure de l'enquête, s'articulaient en étiquettes, en catégories et en énoncés, soient en régularités et en variations (Luckerhoff et Guillemette, 2012), et donnaient à voir une population hétérogène d'acteurs (situations familiales, origines ethniques, appétences diverses, etc.) que deux domaines extrascolaires et hautement corrélés semblaient néanmoins renvoyer au gradient d'une nouvelle homogénéité d'usages : le domaine musical et celui des plateformes numériques en ligne, l'un étant désormais lié à l'autre dès lors qu'ils s'articulent tous deux dans les rapports qu'entretiennent ces jeunes avec les dispositifs et les formats musicaux afin de constituer leurs dispositions musicales (Maisonneuve, 2012)³⁴³.

J'ai donc considéré ces deux domaines comme étant constitutifs d'un « monde » non seulement réductible à des « formes de communication, de symbolisation et à des univers de discours » (Strauss, 1992, 272), mais également observable du point de vue :

« des faits palpables comme des activités, des appartenances, des sites, des technologies et des organisations spécifiques ». (Ibid.)

J'ai donc choisi dans cette troisième et dernière partie de présenter tout d'abord les « trajectoires d'usages juvéniles » de ces élèves, au chapitre 9, en me basant sur l'exposé minutieux de leurs usages numériques personnels en contexte familial³⁴⁴, selon des propriétés, des dimensions et des catégories (fonctionnelles et conceptuelles) qui articulent les deux types d'influence sur ces usages (influence familiale et influence des pairs) avec leurs modes d'application en contexte scolaire.

Ensuite, j'ai pu mettre en valeur leur gradient d'implication vis-à-vis du domaine musical, qui fait à la fois écho :

- à un « sentiment d'apprendre en ligne » (lui-même corrélé à une influence familiale manifeste, constituant des profils « d'omnivores musicaux »),
- et – lorsque ce « sentiment d'apprendre en ligne » n'est pas significatif (lui aussi corrélé à une absence ou une faible influence familiale, constituant des profils « d'univores musicaux ») – à une référence systématique au collectif des pairs et à leur unité de localisation : le quartier.

En « partant » de leurs usages numériques pour aller à la rencontre de leurs usages musicaux audionumériques, une « sous-population » s'est alors imposée, celle des élèves musicien·ne·s, généralement étudiée comme telle – *i.e.* marginale – dans les travaux de sociologie scolaire (Charles et

343. Voir : I 3.3.2 - « La musique et la machine », p. 93.

344. L'une des heureuses surprises de terrain fut de pouvoir régulièrement vérifier la fiabilité de ces élèves, en tant qu'informateurs, après que nous avons pu corroborer leurs propos auprès de leurs enseignant·e·s et/ou de leurs camarades.

Segré, 2016, 127). Or cette « sous-population » « transcende » la catégorie des « omnivores musicaux » en ce qu'elle manifeste les mêmes stigmates socioscolaires que les autres acteurs (Goffman, 2001), tout en développant des tactiques poïétiques relatives au domaine musical audionumérique potentiellement capacitantes, si l'on considère la capacitation en tant que concept éducatif – nous l'avons vu –, en tant que point central d'une réflexion pédagogique³⁴⁵ autour de :

« la nécessité d'étudier la réalité immédiate en tant que source des contenus d'apprentissage, et de faire participer les personnes qui vivent cette réalité en tant que sujets de cette recherche de connaissances et en tant qu'acteurs de leur propre apprentissage ». (Garibay et Séguier, 2009, 217)

Cela fera l'objet du chapitre 10, dans lequel nous examinerons plus précisément les trajectoires musicales et les usages sociotechniques de ces musicien·ne·s (élèves et ancien·ne·s élèves), ainsi que quelques caractéristiques émergentes de leurs productions musicales. Il s'agit en somme de saisir en quoi ces jeunes ont franchi « l'indicible » pour cheminer dans « l'ineffable » (Boudinet, 2013).

Ce chapitre sera suivi – en guise de conclusion de cette troisième partie – d'une brève analyse musicale de niveau « neutre » (Nattiez, 2009, 17) d'une chanson de rap écrite, enregistrée et composée par deux de ces acteur·trice·s. Une analyse partielle (et lacunaire) qui – en concluant cette thèse d'une façon prospective – souligne en creux tout l'intérêt de considérer les MdM « locales » en tant que pratiques musicales de référence (Martinand, 2001, in Tripier-Mondancin, 2010, 181) et partant en tant qu'objets émergents d'une pratique de l'étude musicale ancrée dans les usages juvéniles des environnements audionumériques contemporains.

Mais auparavant, pour commencer cette troisième partie avec le chapitre 8, j'ai tenu à dresser le portrait de quelques enseignant·e·s au travers de leurs propres trajectoires (trajectoires éducatives dans l'institution et trajectoires d'usages numériques professionnels) afin de compléter l'« espace de réflexion » propre à cette enquête, qui entend considérer « simultanément les domaines culturels où les jeunes sont aujourd'hui engagés », et dont la consistance pourrait ainsi surmonter « la séparation des chercheurs qui voient cette évolution depuis l'école elle-même et de ceux qui l'envisagent du côté de l'étude d'une sociologie de l'âge ou d'une approche en termes de sous-cultures, parfois urbaines ou déviantes » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008, 7).

Or ces adultes, qui m'ont donné à voir et à entendre leur degré d'engagement éducatif et leur implication professionnelle dans des environnements numériques de plus en plus prégnants, se définissent également selon une relation à leur institution de référence qui fait régulièrement écho à celle de leurs élèves vis-à-vis de l'école : de ce point de vue, il apparaissait ici important d'exposer les subtiles démarcations qu'esquissent respectivement les professeurs de SEGPA et ceux de la filière

345. Voir : II 6.2 - « Capacitation », p. 184.

générale, afin là encore de saisir au plus près l'environnement scolaire des élèves enquêtés·e·s.

Ainsi, si cette dernière partie donne à lire de nombreux *verbatim* dans la présentation de nos résultats – qui seront par ailleurs synthétisés dans la conclusion –, leur abondance renvoie uniquement à notre volonté, une fois fixées nos catégories d'analyse, de rapporter les actes et les propos des acteurs avec une « fidélité » optimale et de « fournir à cet effet quelques garanties crédibles » en y installant des « effets de réel » (Olivier de Sardan, 2004, 44-46).

« L'émicité et la descriptivité³⁴⁶ sont des propriétés fondamentales du travail anthropologique, qui témoignent – à travers des dispositifs d'enquête qualitative raisonnés – de ce que nos interprétations ont un ancrage empirique indéniable. » (Ibid.)

Enfin – et cela ne doit pas apparaître contradictoire – rappelons que le processus d'anonymisation des acteurs et de leurs lieux de vie – mais aussi de leurs objets musicaux – est ici absolument nécessaire afin de garantir le « pacte éthique » de cette ethnographie (*Ibid.*, 46), au cours de laquelle toutes ces personnes ont bien voulu me confier des parcelles de leur vie extérieure et intérieure.

346. « Par émicité, on entendra le recueil des représentations des acteurs concernés, et par descriptivité, l'observation de leurs pratiques » (*Ibid.*, 44).

Chapitre 8

TRAJECTOIRES EDUCATIVES

*« Si on fait communauté,
ce n'est pas dans la bouche d'un ministre. »*

(Achille, 45 ans, professeur en
SEGPA)

8.1 Faire de l'éducatif scolaire « autrement »

8.1.1 - Faire en commun

Un environnement global...

Pour Jean-Luc Rougé, les élèves de la filière SEGPA sont souvent désignés à l'aune de « troubles du comportement », alors qu'ils présentent majoritairement, selon lui, différentes carences éducatives.

« J'entends beaucoup de collègues, ici, sortir ça à tout bout de champ, «troubles du comportement"... C'est assez pénible. Alors qu'en fait il s'agit de carences, et pas de pathologies. Ils ont des carences, parfois énormes, auxquelles on peut remédier ici. » (J.-L. Rougé, 58 ans, directeur de SEGPA)

Pour y « remédier », Jean-Luc s'efforce d'installer depuis quelques années le principe d'une communauté d'adultes momentanément responsables de la trajectoire des élèves, y compris en dehors du champ scolaire.

« Quand je travaillais en prison³⁴⁷, j'ai rencontré une "mama" africaine dont les paroles m'ont marqué. C'était pourtant une proxénète aggravée, hein, mais elle me racontait que jamais au monde elle ne voudrait élever un enfant en France. Elle disait qu'ici les adultes ne s'occupent pas des enfants, tandis que dans son pays chaque enfant est sous la responsabilité de la communauté des adultes en entier, pas seulement sous celle des parents. C'est un peu l'idée de ce que j'ai essayé d'instaurer ici, avec l'ensemble du personnel. Je fais en sorte que les gamins disent bonjour à tout le monde, pas qu'aux profs, mais aussi aux gens en cuisine, aux femmes de ménage. Et les parents adhèrent à ça, c'est important pour eux aussi. Et du coup, je peux dire qu'on n'a pas eu un seul conseil de discipline ici, en SEGPA, depuis cinq ans. Alors que dans le même temps, les conseils de discipline ont augmenté en filière générale. » (Ibid.)

À titre indicatif, J.-L. Rougé est présent tous les matins à sept heures devant l'entrée du collège – souvent en compagnie de G. Hecto, le principal – pour accueillir les élèves. Cela peut être l'occasion selon lui d'observer – à la lisière du scolaire et du non-scolaire – des « signes » et des « indices » de détresse chez un·e élève (harcèlement, toxicomanie, comportement des

347. J.-L. Rougé a enseigné pendant quinze ans en milieu carcéral.

parents, conflits entre élèves, etc.). Pour lui, on ne peut pas demander à un élève en difficulté de faire des efforts à l'école sans rester vigilant à l'égard de l'ensemble de son environnement de vie.

« Je n'hésite pas à avertir les parents quand je constate des situations de détresse, d'extrême manque de sommeil ou de malnutrition. Je leur parle parfois de "maltraitance", carrément, quand c'est nécessaire. Il faut aussi savoir que ces enfants, ces adolescents ne sont pas connectés à des adultes "normaux". [Jean-Luc mime des guillemets avec ses mains.] Ils sont en situation de repli, dans des espaces très restreints, où les adultes, pour plein d'entre eux, ne vont pas travailler, se lèvent très tard, voire ne se lèvent pas du tout. Quand ils sont petits, la nounou c'est le DVD. Ces parents sont très isolés. [...] Alors je fais régulièrement des médiations familiales, notamment je gère la violence conjugale. Du coup, je vois l'élève dans sa globalité, dans tout son environnement. » (Ibid.)

... Face à de la précarité sociale

Ces propos vont dans le sens des entretiens que j'ai menés auprès des élèves, d'où ressortent parfois des situations familiales potentiellement déstabilisantes pour les adolescents : par exemple, deux d'entre eux ne connaissent pas leur père, les pères de trois d'entre eux sont incarcérés, et cinq d'entre eux ne vivent chez aucun de leurs deux parents (deux alternent entre foyer d'accueil et familles d'accueil, deux autres vivent en famille d'accueil, et un troisième vit chez ses grands-parents). Dans ces situations, la fratrie est systématiquement disséminée, comme l'exprime par exemple Séraphine.

« S : Mes parents ne travaillent pas... tous les deux [rire gêné]. J'ai quatre sœurs et un frère. J'ai une grande sœur qui a 21 ans. J'ai une autre sœur qui a 18 ans. Ensuite, y a moi qui a 15 ans. Y a mon frère qui a 13 ans. Et j'ai une autre sœur qui a... 10 ans. Et la dernière elle a 2 ans. Eh ben, mes parents ils habitent à LaVille, mais je les vois pas. Et ma famille d'accueil, elle habite à Saint-Matignon³⁴⁸, et mes deux petites sœurs, elles vivent chez mes parents. Sinon, ma grande sœur de 21 ans, elle a son appartement. Et ma grande sœur de 18 ans, moi et mon frère, on est placés en familles d'accueil, une chacun... Enfin mon frère et moi on est dans la même. Avant, j'avais des visites toutes les semaines [auprès de ses parents biologiques], mais ça a changé maintenant. Je les vois deux fois par mois, à Chanterelle³⁴⁹... Ben c'est un endroit où on peut voir les... [Sa voix se charge d'émotion.] ... les parents, quoi.

Y.G. : Et tes deux petites sœurs, tu les vois là-bas aussi, à Chanterelle, avec tes parents ?

S. : Ben ça dépend... des fois, oui. »

348. Commune du collège Jimmy-Hendrix, où Séraphine est scolarisée.

349. Chanterelle est une fondation de protection de l'enfance qui organise le placement familial social et propose à la Direction de l'Enfance et de la Famille des rencontres entre les enfants placés et leur famille d'origine, selon des modalités fixées en jugement.

Si le cas de Séraphine constitue vraisemblablement un cas idéal-typique de détresse familiale – sa fratrie étant composée de six enfants, tandis qu’aucun de ses deux parents n’est en situation d’emploi –, il apparaît néanmoins que, dans cet échantillon d’élèves, le nombre moyen d’enfants constituant une fratrie est de 4 (pour une moyenne nationale de 1,9³⁵⁰), et pour 81,5 % des familles, ce nombre d’enfants est supérieur à 1,9.

Par ailleurs, 28 % de l’ensemble des parents sont en situation de non-emploi³⁵¹ (soient 35 % des femmes et 21 % des hommes) ; ce sont ainsi 42 % des foyers qui connaissent une situation de non-emploi d’au moins un des deux parents.

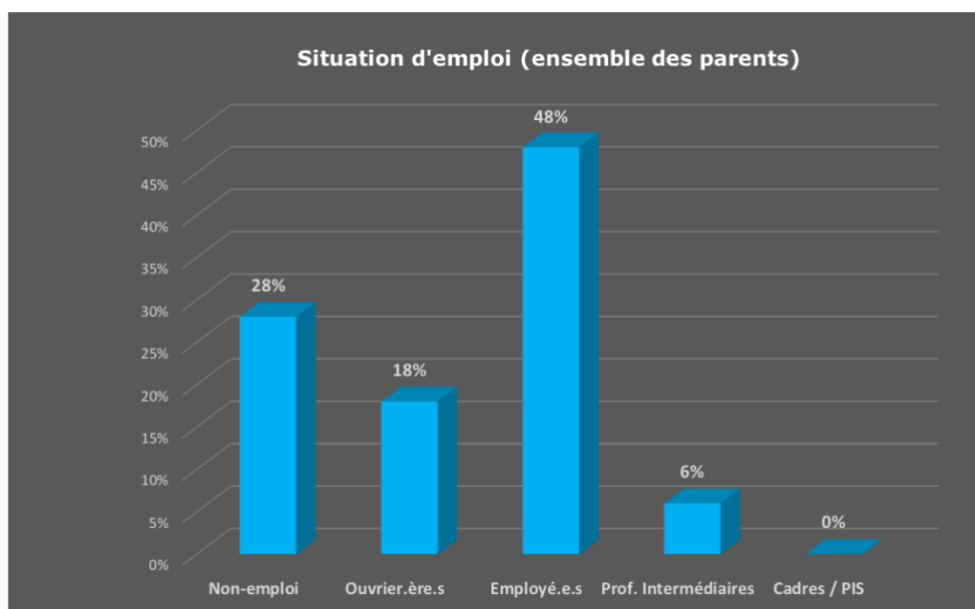


Figure 41 - Situation d’emploi (pour l’ensemble des parents)

Plus précisément :

- pour 11,54 % des familles (dont celle de Séraphine), les deux adultes sont en non-emploi ;
- dans un peu plus de 30 % des familles, seul l’un des deux adultes est en situation de non-emploi.

350. Voir : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3675496>.

351. Je préfère ici la notion générique de « non-emploi » (Laroque et Salanié, 2000) à celles « sans emploi » ou de « chômage », certain·e·s adultes (selon le matériau recueilli auprès des élèves, et vérifié auprès des enseignant·e·s) n’étant pas forcément inscrit·e·s à Pôle Emploi.

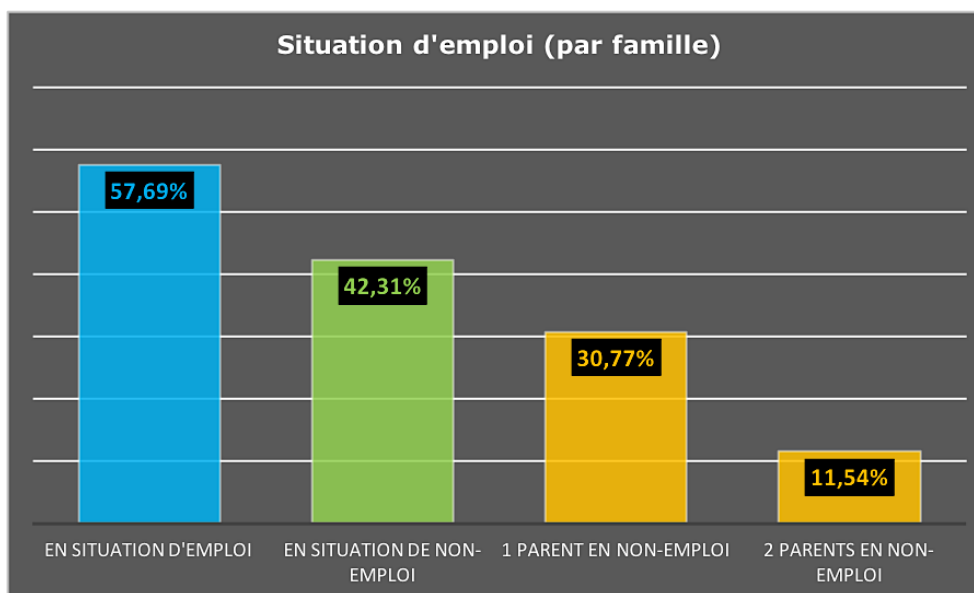


Figure 42 - Situation d'emploi (par famille)

D'autre part, le détail de la situation professionnelle de l'ensemble de ces adultes en situation d'emploi renvoie, selon la DEPP³⁵², à des catégories d'élèves d'origine sociale « défavorisée » et « moyenne ».

ORIGINE SOCIALE REGROUPÉE (DEPP, 2018)	TOTAL (%)
Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et prof. Intell. Sup., P.E.	0
Favorisée B : prof. Int. (sauf PE), retraités des cadres et des professions intermédiaires.	6
Moyenne : agriculteurs expl., artisans et commerçants (et retraités correspondants.), employés.	48
Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs chômeurs ou sans activité prof.	46
	100

Figure 43 - Origine sociale des élèves

Pour Jean-Luc, ces « familles travailleuses » favorisent l'intégration scolaire de leurs enfants, convaincues par l'idée d'une « école pour s'en sortir ».

« Dans ces familles, les choses sont plus faciles : les parents dorment la nuit et se lèvent le matin pour aller au boulot. Eux disent à leurs gamins de travailler. »
(Jean-Luc Rougé)

Néanmoins :

« Ce sont souvent des métiers très durs, des boulots très physiques ; ça peut parfois entraîner là aussi des solitudes, des replis et de l'isolement, et ça ne facilite pas toujours la disponibilité envers les gamins. » (Ibid.)

Le cas des femmes apparaît significatif lorsqu'elles cumulent plusieurs facteurs potentiels de précarité : du non-emploi pour 35 % de l'ensemble des mères de famille (21 % pour les hommes), de l'emploi

352. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (ministère de l'Éducation nationale).

potentiellement précaire (Pasquier, 2018, 106-107) pour 65 % d'entre elles et des situations de monoparentalité maternelle pour 26 % des foyers (contre 7 % de monoparentalité paternelle), situations où par ailleurs le nombre d'enfants par femme reste élevé, à 3 en moyenne. En termes d'emploi, les femmes qui travaillent sont toutes employées du petit commerce, de la restauration, de la grande distribution et des services à la personne (auxiliaire de vie sociale, agente hospitalière, cuisinière, employée de ménage, assistante maternelle), même s'il ne m'a pas été possible de vérifier exactement leurs différents statuts et durées d'emploi. En résumé, lorsqu'elles ne sont pas en non-emploi (35 %), elles occupent des emplois plutôt précaires (65 %).

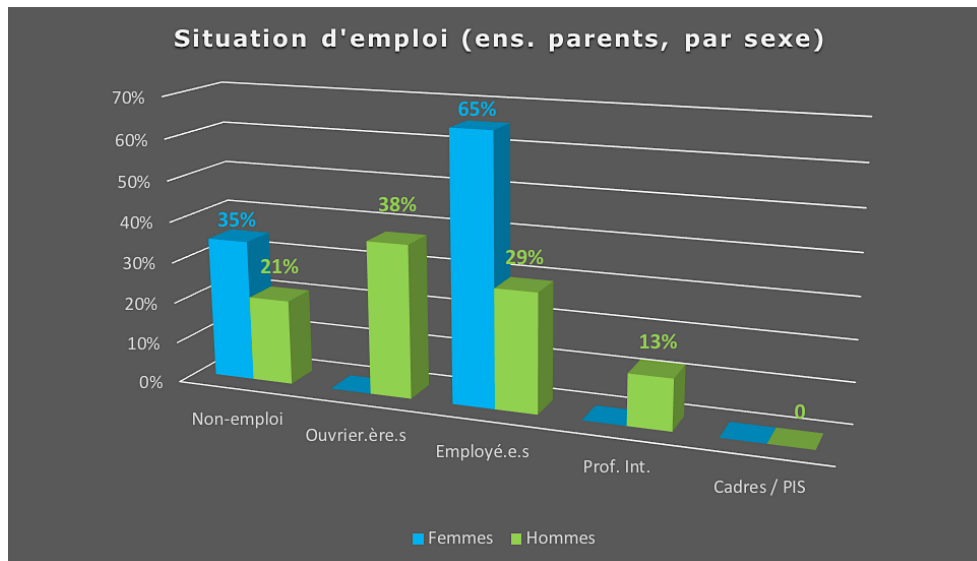


Figure 44 - Situation d'emploi, par sexe

Par ailleurs, les femmes qui sont en non-emploi sont :

- majoritairement en couple avec un conjoint en situation d'emploi (56 %) ;
- seules sans la garde de leurs enfants (22 %) ;
- en couple avec un conjoint lui aussi sans emploi, sans la garde de leurs enfants (22 %).

Installer une mixité socioscolaire

Pour Achille, l'un des avantages de la filière SEGPA du collège Debussy réside dans le recrutement des élèves, issu d'une réflexion accrue autour de la mixité socioscolaire afin d'intégrer au collège des élèves d'autres quartiers³⁵³.

353. Pour rappel : classé en zone d'éducation prioritaire (REP+), le collège Claude-Debussy (345 élèves en 2019, dont 61 en SEGPA) est situé dans le quartier Château-d'Eau, au nord-ouest d'une zone périphérique de LaVille. Ce quartier est constitué de « grands ensembles » de logements collectifs érigés au milieu des années 1970, dont les deux tiers ont néanmoins disparu à la fin des années 2000, suite à d'importants travaux favorisant l'émergence de lotissements pavillonnaires aux dimensions plus modestes. De plus, l'accélération récente des équipements de transport en commun (reliant désormais le quartier Château-d'Eau au centre-ville en une dizaine de minutes), ainsi que la

« La chance qu'on a ici, c'est le recrutement des élèves par Jean-Luc, qui va les chercher en dehors du quartier. Donc ici on n'a pas que des élèves citadins, y a aussi des jeunes de Goelez³⁵⁴... On en a quelques-uns, comme Mariette, ou Lucie. Tous ces élèves sont très bien insérés socialement. Et on voit ces élèves qui apportent aux autres, ceux du quartier, et les autres qui apportent aussi à ces élèves-là. C'est assez étonnant, ça fonctionne plutôt bien. » (Achille, 45 ans, professeur de SEGPA)

Si la mixité sociale au collège apparaît aussi indispensable à mettre en place dans l'établissement – et en particulier dans la filière –, c'est aussi parce qu'elle n'existe nulle part ailleurs, selon Achille, pour des adolescent·e·s dont les familles demeurent très peu mobiles.

« Par contre, le mélange au niveau des élèves, on ne le retrouve pas au niveau des parents. En dehors du collège, les jeunes du quartier vont rester avec les jeunes du quartier. Par exemple, on voit très peu d'élèves de Goelez venir ici jouer avec les autres... Enfin, j'en ai pas connaissance. C'est pour ça que c'est important. C'est l'avantage de ce collège, où on a des gens de Keristyn, des gens de Lormeau, des gens de Goelez. Moi, ça fait six ans que je suis ici, et je n'ai vu qu'une seule bagarre, qui s'est arrêtée tout de suite. Je n'ai jamais vu de violence physique à l'intérieur du collège. Je précise bien, "à l'intérieur du collège". » (Ibid.)

Pour Jean-Luc, si l'enseignement adapté reste le « cœur de métier » du professeur de SEGPA, la mixité socioscolaire est un processus qui doit s'étendre au quotidien et dans tous les espaces du collège.

« Aujourd'hui, en dehors des salles de classe³⁵⁵ et des ateliers, qui restent spécifiques à la filière, je n'ai plus du tout envie de séparer les gamins. Ils se ressemblent, en tant qu'ados, SEGPA et les autres. Je trouve qu'il faut qu'on arrête ça, qu'on arrête de les diviser. » (Jean-Luc Rougé)

Faute de quoi, pour Achille, on revient en arrière en ghettoïsant des jeunes qui sont déjà soumis à une domination sociale – qu'ils incorporent, mais dont ils sont tout à fait conscients, selon lui, à l'aune « d'injustices » – et dont les trajectoires sont alors toutes tracées sous le joug d'une « double peine ».

« A : J'ai connu ça en région parisienne. Mais là, on est dans un autre monde [rires]. Très sincèrement, là-bas c'est oppressant au niveau des collèges. L'EREA³⁵⁶ où j'avais bossé, par exemple, n'était pas du tout mixte,

proximité d'un « pôle de technologie » en développement (recherche, ingénierie et enseignement supérieur) tendent à favoriser une mixité sociale en progression dans le quartier et au collège.

354. Commune rurale limitrophe – désormais en zone périurbaine – dont les indicateurs INSEE (revenu médian disponible, taux de chômage, niveau de diplôme, densité de population, etc.) la désignent aujourd'hui comme l'une des « aires d'attraction des ménages à hauts revenus » du secteur.

355. Rappelons que les effectifs de classe, en SEGPA, sont plus réduits qu'en filière générale : 16 élèves maximum à C.-Debussy, et beaucoup moins encore à J.-Hendrix.

356. Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA), établissements de statut EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement). Il existe en France 80 EREA, dont 5 accueillent des

c'était que des mecs. Et entourés de murs épais, c'était l'antichambre de la prison. Des jeunes qui allaient de la 6^e à certains qui avaient 22, 23 ans... L'ÉREA de Chalieu, c'était... En plus, on était instit-éduc, donc on faisait des nuits, aussi... bouh !... Y avait du fracassé au mètre carré ! [rires] Ah ouais, vraiment !... c'était vraiment oppressant. T'as été recruté comme instit, alors tu t'attends à te retrouver devant un petit mignon, ou même un gamin sympa des cités. Mais non, là tu te retrouves avec un délinquant de 21 ans ! [rires]

Y.G. : Qu'est-ce qui était le plus difficile, pour toi, là-bas ? L'ambiance ? La violence physique, verbale ?

A. : La violence verbale, ça ne me dérangeait pas, j'avais déjà tellement vu ça avec le foot, dans le quartier des Ursulines, ou même à Bonne-Nouvelle, on avait des gamins assez compliqués à gérer... Non, c'était l'enfermement dans les murs, et puis l'établissement glauque, quoi, rien n'était joli. C'était vraiment l'antichambre de la prison... avec des petits réfectoires, où les gamins mangeaient par petits groupes de quatre tellement ils étaient lourdingues entre eux... donc un mur, un petit groupe de quatre, un mur, un petit groupe de quatre... T'imagines ? Ah ouais, c'était dingue ! C'était très carcéral comme ambiance. Et puis les gamins restaient là toute la semaine puisque c'était un internat. Et ceux qui avaient énormément déconné, ben ils restaient là tout le temps, ils ne partaient plus... Comment tu veux que les gamins s'en sortent dans ces cas-là ? C'est franchement la double peine, quoi. Je me souviens d'un gars, notamment... il avait jeté un cocktail Molotov sur le car qu'il prenait chaque semaine pour rentrer chez lui [rires]. C'était fou, vraiment fou. » (Achille)

8.1.2 - S'adapter en commun

Inégalités et « marge de manœuvre »

Pour Dominique, professeur d'éducation musicale, estimer le niveau global d'une classe est non seulement difficile mais surtout « illusoire » et, partant, contre-productif, dans la mesure où cela peut figer son appréhension de chaque élève. De la même façon, le choix des répertoires musicaux à étudier est bien moins important – au-delà de rassurer l'enseignant·e vis-à-vis de sa conduite programmatique – que la souplesse d'adaptation à chaque adolescent·e, selon sa sensibilité et son vécu.

Par ailleurs, Dominique – qui est également formateur au niveau départemental – est très impliqué dans un réseau national d'enseignant·e-s d'éducation musicale, un réseau actif sur Twitter, et très investi dans les usages éducatifs d'environnements musicaux audionumériques.

élèves présentant un handicap moteur, et 3, des élèves présentant un handicap visuel. 53,5 % des élèves y sont internes, et la formation y est organisée en référence aux enseignements du collège, du lycée professionnel ou du lycée général et technique.

« D. : J'ai l'impression que c'est plutôt les modalités que j'adapte, plutôt que le répertoire, au sein d'une même classe. En fait, c'est l'un de mes objectifs, de proposer plusieurs façons sur un répertoire commun. Et puis, les répertoires, ben je ne les choisis pas forcément tout seul. Je pense en ce moment à une classe, par exemple, la 4^e C, que j'ai essayé de faire travailler sur l'opéra parce que j'avais une vraie raison de les faire travailler là-dessus. Le contenu notionnel va être le même pour tous, mais ça va plutôt être les modalités de travail que je vais adapter selon les élèves de la classe, quoi. Je ne vais pas demander la même chose à tous les élèves de la classe sur cette séquence de cours là, par exemple.

Y.G. : Pourquoi l'opéra ?

D. : Tout à l'heure, on parlait de ce réseau de profs de musique, là, sur Twitter... On a testé depuis l'année dernière un projet où des classes préparent des séquences de cours pour d'autres classes, partout en France, tu vois ? Donc on est une dizaine de profs en réseau cette année, et on s'est mis d'accord entre enseignants, on s'est passé des commandes, entre profs... Donc moi j'ai par exemple cette classe de 4^e C, là, dans mon collège, qui prépare une séquence de cours pour un collège en région parisienne, sur l'opéra... Donc là c'était ça la commande qu'on s'était fixée avec les collègues. Mais du coup, à l'intérieur de cette séquence de cours, j'ai pas proposé la même chose à tous les élèves à l'intérieur de la classe, quoi... Selon, en effet, leurs compétences ou leurs difficultés, justement, ou leur niveau socioculturel ou leur niveau d'adaptation scolaire... Leur niveau "socio-scolaire", comme tu disais³⁵⁷. »

(Dominique, 30 ans, professeur d'éducation musicale)

De la même façon, Dominique assigne à son métier d'enseignant une contribution à la réduction des inégalités socioculturelles qui peuvent opérer dans le cours d'EM³⁵⁸, selon ses propres observations d'un gradient d'éclectisme musical et culturel parmi ses élèves.

« Il y a l'élève qui a l'habitude d'avoir une diversité de choses qu'il consomme, qui l'intéressent, ça se voit... et d'autres, ben... ouais, pas du tout, ça se voit aussi. Moi, la réflexion qui me vient... c'est de me dire que c'est notre rôle, en tant qu'enseignants, celui que l'école doit jouer, d'aider à réduire ces différences-là, quoi. Je te disais tout à l'heure : "Faut habituer les gamins à être curieux de tout, à découvrir plein de choses". Du coup, ça me renforce dans le rôle qu'on peut avoir là-dedans. Moi je sais qu'en tant qu'enseignant je vais me rendre compte de ça dans un cours... je vais me rendre compte que certains élèves ont des connaissances sur tel truc, alors que c'est un truc complètement étonnant, pas habituel. Et deux mois après, c'est sur autre chose que les mêmes élèves vont aussi avoir déjà des

357. Au début de l'entretien, Dominique manifestait un certain scepticisme vis-à-vis de l'expression « socio-scolaire », qui était contenue dans l'une de mes premières questions relatives aux inégalités scolaires d'origine sociale (Merle, 2012) qu'il pouvait constater dans son environnement professionnel. Je lui ai donc demandé de la reformuler dans ses propres termes, voire de l'évacuer s'il n'en voyait aucune utilité. Finalement, au cours de l'entretien, il l'a réutilisée à plusieurs reprises en affinant à chaque fois sa propre définition, selon des exemples concrets d'élèves qu'il me décrivait.

358. Pour rappel, l'acronyme « EM » désigne l'éducation musicale institutionnelle en collège.

connaissances, alors que les autres vont tout découvrir, tu vois ? Donc, oui, au détour de ça on va se dire : « Ben ouais, dans certaines familles, ils vont déjà avoir l'occasion d'avoir de l'éclectisme, d'avoir entendu parler de trucs... alors que d'autres, non. Ceux-là découvrent finalement tout, à chaque fois que c'est proposé, quoi. » (Ibid.)

Pour Achille, cette contribution à la réduction des inégalités socioculturelles à l'école passe aussi par le fait d'assumer une « marge de manœuvre » dans sa conduite pédagogique, *i.e.* de se mettre en capacité d'un décentrage éventuel vis-à-vis des programmes, si nécessaire ; une tactique pédagogique qu'il associe à sa « culture d'instit ».

« Quand t'as été instit, tu peux toujours avoir une marge de manœuvre, qui pour moi est énorme. Une fois qu'on a mis la discipline dans une classe, après on fait ce qu'on veut de la classe, et on peut mettre en place des trucs vraiment intéressants, reliés aux programmes, c'est sûr, mais... de façon parfois furtive [rires]. C'est vrai que moi j'entends souvent – et c'est le grand truc dans la salle des profs –, j'entends "Ah la la, cette année, j'ai encore pas fini le programme !" Moi j'ai envie de dire : "Mais qu'est-ce qu'on en a à faire, franchement ?" Tant que les élèves ont réussi là on voulait les amener, c'est-à-dire au "passage + 1" de là où ils étaient dans l'année. Du coup, c'est la chance qu'on a ici, en SEGPA. Déjà on est instits, donc si mon cours de maths déconne complètement, je peux rebondir sur la même classe, avec les mêmes gamins, dans un cours d'histoire, ou autre. Ou alors je dis "Ben voilà, ça c'est bon, c'est fini, on passe à autre chose", ce que les profs ne peuvent pas forcément faire... C'est parce qu'ils n'ont pas la même marge de manœuvre. » (Achille)

Ce manque de « marge de manœuvre », lié au poids des programmes au collège, est pour Achille l'une des causes du décrochage scolaire, tel qu'il l'a observé chez des élèves de filière générale³⁵⁹.

« Au collège général, si t'as pas la même marge de manœuvre qu'en SEGPA, c'est clairement une question de programmes, c'est sûr... Mais bon, c'est aussi une question de relation aux programmes, je crois. Je trouve ça complètement nébuleux, franchement... Je vois des gamins en difficulté scolaire, en filière générale – parce que y en a aussi de l'autre côté, faut pas croire³⁶⁰ –, qui subissent l'accélération des mois de mai et juin pour terminer le programme... Je ne vois vraiment pas où est l'assimilation. En fait, pour ces gamins-là, y en a pas d'assimilation. Donc on doit pouvoir trancher dans le programme, pouvoir choper dans le programme des petits morceaux qui accrochent les élèves. (Ibid.)

359. Lors de mes séjours au collège Debussy, j'ai pu observer quelques séances de « remédiation » qu'organisaient Jean-Luc et Achille avec des élèves de filière générale en grande difficulté et/ou en décrochage scolaires. Ces temps relevaient tout à la fois d'une aide aux devoirs adaptée et d'un soutien personnalisé sur le modèle d'une remédiation cognitive.

360. À noter, la manière dont Achille désigne la filière générale : « de l'autre côté ».

Apaiser les peurs d'exclusion et d'injustice

Pour Achille, l'enseignant doit avant tout comprendre ce que signifient certains comportements d'élèves dans leur rapport à la discipline scolaire, lorsque celui-ci devient conflictuel, et installer un apaisement, coûte que coûte.

« Pour faire passer quelque chose, des contenus, il faut déjà qu'il y ait une certaine discipline : c'est le B.A.-BA, évidemment ! C'est ce que je pourrais conseiller à quelqu'un qui n'a jamais enseigné, et particulièrement en SEGPA... c'est déjà d'avoir une classe apaisée au plan de la discipline. Mais c'est pas militaire, hein, ça marche pas, ça ! C'est surtout que, quand on bosse ici, on s'aperçoit que les gamins ne sont pas apaisés parce qu'ils ont une peur bleue du système éducatif : l'école les a repoussés, ou n'arrête pas de les repousser... C'est violent pour eux ! Donc c'est faire en sorte qu'ils se trouvent bien dans une classe, au maximum. » (Ibid.)

Pour cela, Achille a installé dans sa classe un canapé, qui constitue pour lui l'un des éléments de sa pédagogie par l'apaisement, « importé » des méthodes utilisées dans un orphelinat parisien où il a travaillé.

« C'est vrai que ça fait un peu psy, c'est sûr, le canapé dans ma classe [rires]. Là, les gamins, si par exemple ils ont passé une récréation pourrie, ou alors qu'ils vivent une tension vraiment lourde chez eux, ou entre eux... ben tu leur dis : "Tiens, assieds-toi dans le canapé cinq minutes." Parce que c'est vrai que, quand t'es en colère, c'est très lourd de revenir sur un truc... Alors tous ces fonctionnements-là, comme le canapé au milieu d'une classe, j'avais vu ça avec une instit, dans le petit orphelinat où j'avais bossé à Paris, les Apprentis d'Auteuil. Je m'apercevais que, dès que le gamin s'asseyait dedans, il oubliait... C'est assez rigolo. Donc c'est un peu le cas ici, quand les gamins viennent s'asseoir. On leur dit : "Tiens, va sur le canapé." Ils s'apaisent dessus, et puis la crise passe... C'est sûr, c'est un rôle plus éducatif que d'enseignement véritable. Et tu sais, je ne suis pas du tout issu d'un milieu de profs. C'est peut-être d'ailleurs pour ça que ce genre de gamins m'a toujours intéressé. » (Ibid.)

Il est ici intéressant de remarquer qu'Achille partage avec Jean-Luc et Dominique l'idée d'une culture éducative (la « culture d'instit »), qu'ils opposent à une culture de l'instruction, malgré leurs différences d'âge, de parcours et de contexte professionnel. Pour rappel : Dominique exerce l'EM en filière générale et il a 30 ans ; Achille, 45 ans, a un long parcours dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement adapté ; Jean-Luc, 58 ans, a longuement enseigné en milieu carcéral, avant de prendre la direction d'une SEGPA. Ces trois enseignants ont néanmoins en commun de considérer la culture éducative d'un point de vue « inclusif », en miroir d'une culture de l'instruction jugée prisonnière des programmes scolaires (« c'est le grand truc dans la salle des profs »), « repliée sur elle-même » et peu sensible aux injustices scolaires.

Ainsi, de ce point de vue, si tous les trois insistent sur l'importance didactique de leur métier, notamment reliée aux outils numériques et audionumériques³⁶¹, elle doit selon eux prendre place dans le cadre d'une pédagogie inclusive qui se construit dans un collectif de justice sociale engageant tout à la fois les adultes et les adolescents.

« Dès fois, sans le savoir, on peut être humiliant dans ce qu'on dit, dans ce qu'on fait avec les gamins... on reste des êtres humains. On se dit parfois « Tiens, ce mot-là, je n'aurais pas dû le lui dire, ça va le toucher ». Après, c'est comme ça... Mais on peut aussi s'excuser. Un prof qui ne s'excuse pas, pour moi c'est pas un prof. Pour moi, on peut faire des conneries nous aussi, mais faut savoir revenir près de l'élève. On demande à l'élève de présenter des excuses, alors moi ça m'arrive aussi, je vais voir un élève et je lui dis : "Bon, je suis désolé, ce n'était pas toi, je me suis énervé, je me suis emporté, tu n'y es pour rien, je suis désolé." Quelqu'un comme Omar³⁶², par exemple, ça le marque, si tu lui dis ça, c'est très positif pour lui. L'élève en difficulté, plus qu'un autre élève, à horreur de l'injustice. Pour perdre un élève, il suffit d'être injuste. Pour moi, on perd un élève en n'étant pas juste. Faut tout le temps expliquer, dialoguer, même sur les sanctions qu'on donne. » (Ibid.)

8.1.3 - Éduquer dans l'institution

Aurore, Achille, Dominique, Jean-Luc et Kim sont particulièrement investis dans leur métier, et apparaissent à ce titre comme des observateurs attentifs de l'institution qui les emploie. Plutôt constructifs dans leurs critiques à l'égard de celle-ci, ils ont tenu à me livrer leur perception des conditions dans lesquelles ils installent – ou tentent d'installer – une dimension éducative et inclusive dans leurs pratiques didactiques et pédagogiques quotidiennes. Si le numérique occupe désormais une place centrale dans leur réflexion – c'est ce que nous aborderons dans le sous-chapitre suivant –, d'autres remarques plus générales prennent ici leur place, et semblent d'autant plus importantes qu'elles nourrissent finalement notre réflexion théorique à l'endroit des pratiques audionumériques juvéniles et de leur place dans l'institution scolaire.

Partager la stigmatisation de ses élèves

À mon arrivée au collège (dans les deux établissements), j'avais été frappé plusieurs fois par un jeu, en salle des professeurs, qui semblait récurrent entre deux ou trois enseignant·e·s de filière générale (toujours les mêmes) et les professeur·e·s de SEGPA (dans leur ensemble), et qui consistait

361 Voir : III 8.2.3 - « Valoriser les pratiques informelles », p. 281.

362 Omar, né en Afrique, est arrivé en France lorsque sa mère a quitté le pays avec ses frères et sœurs à la faveur d'une histoire d'amour – teintée d'intérêt matériel, d'après Jean-Luc – avec un Français expatrié. Les relations d'Omar avec son beau-père sont complexes, et personne ne semble vraiment s'occuper de son éducation. J'ai appris récemment qu'il était dorénavant déscolarisé, et aux prises avec des bandes urbaines délinquantes. Pour Achille, il constitue l'un des rares « échecs » de l'équipe éducative de SEGPA.

pour les premiers à envoyer des traits d'humour aux seconds, toujours sur un même mode, celui d'une moquerie de dominant envers un dominé, d'un sachant à un ignorant³⁶³. C'était « pour rire », certes, mais dans un rire « toujours un peu humiliant pour celui qui en est l'objet » et, en tant que tel, selon Bergson, « une espèce de brimade sociale » (Bergson, 1997, 103).

Extrait de mon CR de terrain, lundi 7 décembre 2015

« Aujourd'hui encore, L. s'est fendu d'une blague douteuse à l'encontre d'Achille en salle des profs, du genre : "Tiens ! Tu as une calculatrice ? Pas vrai ! C'est pour faire la cuisine ? Tu sais compter, toi ?" Rires gras ou gênés, c'est selon. L'autre jour, c'était : "Oh ! Un rapporteur. Ah bon, tu fais des maths avec tes élèves ?" Je sais bien que ça n'est ni très conscient ni très méchant, mais c'est assez incroyable comme rituel. Achille, lui, rigole..., semble-t-il, de bon cœur. »

J'en ai donc parlé un jour à Achille, lors d'un entretien.

« A. : Ah oui, oui... les blagues en salle des profs. Alors, quand c'est comme ça, j'adore en surajouter. J'en joue, ouais, je sur-joue. J'en joue pour dire qu'on est en SEGPA. L'Éducation nationale est faite de telle sorte qu'on a un peu le statut de nos élèves. Ça se voit, hein, par exemple, si tu vas à Thomas-Pesquet³⁶⁴, y a une salle pour les certifiés, une salle pour les agrégés, une salle pour les instits... Donc, c'est tout le temps ! La stigmatisation que l'on subit, nous en tant qu'adultes, ça va passer parce qu'on va la traiter soit avec de l'humour, soit en grognant si t'es pas de bonne humeur, mais faut voir que nos élèves, sur la cour, subissent exactement la même chose. Ils ont leur cour de récréation, ils ont les autres élèves qui leur disent des trucs, comme des jeux de mots du genre "SEGPA d'ta faute". Ça revient exactement à la même chose, en fait, côté élèves et côté adultes... sauf que, du côté des adultes, on a un peu plus de recul. Nos élèves, c'est très clair, ça finit soit par une baston, soit on discute, soit on surajoute. » (Achille)

À Debussy, au fil du temps, cette discrimination semble néanmoins s'être érodée – au moins du côté des adultes – à mesure d'interactions multiples entre les deux filières et d'un changement « d'habitudes » à l'arrivée d'un nouveau principal.

« Bon, ça venait aussi de nous, hein. Un peu comme les élèves SEGPA qui avaient leur propre cour de récréation, nous on avait notre salle des profs à nous, quoi. Une fois qu'on a réussi à faire tomber ça, en disant : "Bon, allez, on va faire l'effort, on va aller là-bas" [dans la salle commune à tous les professeurs], ben on s'aperçoit que tout le monde peut apprendre de tout le monde. Moi j'adore travailler avec certains profs de l'autre côté, on apprend plein de trucs ensemble. Et c'est aussi parce que Georges Hecto, le principal, là, comme il a une formation technique à la base, ben pour lui

363. Il s'agissait toujours des mêmes deux ou trois enseignants de filière générale, tous des hommes.

364. L'un des plus gros établissements scolaires de LaVille.

SEGPA ou pas, c'est pareil, c'est que des collègues, donc ça va dans le bon sens. » (Ibid.)

Si Jean-Luc Rougé partage l'optimisme d'Achille quant à l'ouverture d'esprit du nouveau principal, il relie plus généralement ces phénomènes de ségrégation à un manque de mixité sociale dans le corps enseignant, et dénonce une logique institutionnelle « à l'envers » qui ne récompense pas les enseignant·e·s investi·e·s dans la dimension éducative de leur profession.

« Il n'y a pas de mixité sociale chez les professeurs de collège. Dire le contraire me paraît hypocrite. Quand tu arrives dans un établissement – ça m'est arrivé souvent – les collègues te serrent la main le premier jour. Ensuite, quand tu annonces la couleur, si tu dis que tu enseignes ou que tu diriges la SEGPA, ce n'est plus la même chose : tu deviens transparent, tout le monde passe autour de toi, certains ne te disent plus bonjour, tout le monde s'en fout ! [rires] Mais ils ne s'en rendent pas compte, tu sais, parce que l'institution ne les y aide pas. La plupart d'entre eux ne connaissent pas la difficulté scolaire, parce que ce sont d'anciens très bons élèves. Ils deviennent spécialistes, puis ils reproduisent l'élite. Et nous, ben... on fait le reste. [rires] Dans l'institution, plus tu es qualifié, plus tu es payé, moins tu as d'heures... De l'autre côté, plus ton métier est difficile, moins tu es payé et moins tu es reconnu. »

(Jean-Luc Rougé)

Cependant, Jean-Luc semble assumer son engagement dans une institution qu'il juge « ingrate » et « contradictoire ».

« Jamais personne ne m'a rien reproché, malgré les risques pris. Ils sont attentifs au bonheur des élèves, et c'est ce qui compte. Mais c'est vrai que c'est contradictoire : d'un côté, on ne peut que constater des démissions en tous genres et, d'un autre côté, quelqu'un fait "le sale boulot", donc on lui fout la paix. Cela dit, j'ai de très bonnes relations avec ma hiérarchie, et que des bons retours. Quand ils viennent ici, j'essaie de me décentrer du quotidien, réfléchir à ce qu'ils viennent voir. Ça fait maintenant plusieurs années qu'on bosse très bien avec l'Inspection [académique]. Donc, on a un respect mutuel, c'est important. Et puis, au niveau local, je fonctionne très bien avec le principal du collège³⁶⁵. Lui, il vient d'une filière technique... c'est un techno, un geek. Pour lui, un SEGPA, c'est un gamin comme un autre, et un atelier technique c'est aussi important qu'une salle où on apprend les maths. Donc on fonctionne très bien, d'autant qu'il s'est investi dans ma démarche de discipline collective. On doit être l'un des seuls bahuts où il n'y a pas de CPE. On se débrouille tout seuls, et ça marche plutôt bien. » (Ibid.)

365. Pour rappel, J.-L. Rougé, en tant que directeur de SEGPA, est également principal adjoint de tout l'établissement.

Gérer la difficulté scolaire

Pour Achille, la difficulté scolaire n'est pas enseignée aux futurs professeur·e·s, pour la raison simple, selon lui, que l'institution « ne sait pas [la] traiter ».

« Je ne sais pas si c'est un tabou, mais... pour être très clair, à Paris, et en particulier quand j'étais à l'IUFM, la difficulté scolaire n'était absolument pas traitée. La SEGPA, on n'en parlait pas, on n'en parlait que quand on atterrissait un an après sur le terrain. L'idée, c'est d'atterrir dans des classes aseptisées, on va dire, en maternelle, et de temps en temps on nous amenait dans une belle ZEP pour dire : "Ben voilà, y a ça qui existe aussi." Mais la difficulté scolaire... pfff !... le regret, c'est qu'on ne l'apprend pas du tout, on l'apprend sur le terrain, et comment on la gère ? Ben le pire c'est que personne ne le sait ! [rires] On essaie de faire un peu comme on peut... alors on fait des erreurs, on fait des bêtises... Mais bon, on apprend, quoi ! » (Achille)

Pour Achille comme pour Jean-Luc, il s'agit tout d'abord de considérer un élève en difficulté en tant que « personne en difficulté », serait-ce ponctuellement, vis-à-vis de l'écriture et de la lecture. D'une certaine manière, la difficulté scolaire implique diverses tactiques d'élèves qui surmontent leur « malheur » d'être ainsi stigmatisés par une forme scripturale scolaire qui « trie les gamins et les familles » (J.-L. Rougé). Des tactiques en face desquelles il s'agit selon eux d'essayer autant de stratégies pédagogiques individuelles, sans comparer les élèves ni postuler d'avance « qu'ils devraient être à un autre niveau que celui où ils sont ».

« Qu'est-ce qu'on fait de ces élèves qui ne savent ni lire ni écrire ? On a une phrase avec M. Rougé, quand on la dit je pense qu'on a tout dit, c'est : "Il n'y a aucun élève qui fait exprès de ne pas savoir, ou qui fait exprès de ne pas apprendre." Pour plusieurs raisons, dont la flemme par exemple. Mais l'élève ne fait pas exprès d'avoir des mauvaises notes, sinon ça se saurait ! Parti de ce postulat, il faut essayer, sans guide, puisque pour moi y a pas de guide. Alors on prend un peu partout, on essaie de piocher dans des tas de choses. Internet nous aide, par exemple : "Tiens, ça marche ! Tiens, ça marche pas !" La difficulté scolaire, globalement on ne comprend pas comment ça fonctionne, quoi... J'ai souvent entendu beaucoup de collègues dire : "Il peut mieux faire." Mais qu'est-ce que ça veut dire "pouvoir mieux faire" ? Par rapport à quoi ? Par rapport à qui ? On ne fait pas exprès de ne pas savoir lire ! Le gamin qui ne sait pas lire, il est aussi malheureux que les autres, sauf qu'il va trouver, je ne sais pas, des sortes de techniques pour qu'on lui foute la paix. On a l'impression qu'il se fout de nous, mais en fait non, il se protège. » (Ibid.)

Ouvrir et libérer l'école

Pour Dominique, Achille et Jean-Luc, l'institution doit « s'ouvrir » aux enjeux éducatifs actuels, à la fois sous l'angle des usages en ligne massifiés chez les jeunes et les adultes (Dominique), mais aussi sous celui de la remise en question d'une éducation « secrète », celle des « portes fermées, des armoires fermées, du tout-fermé » (Achille).

Lors de mes séjours au collège Debussy, j'avais été notamment marqué par le calme ambiant qui régnait dans les couloirs distribuant les salles de classe, et en particulier dans le « coin » de la filière SEGPA. Toutes les portes restaient ouvertes en permanence, et il arrivait que divers acteurs de l'établissement circulent librement dans les classes. Par exemple, il n'était pas rare qu'un·e enseignant·e de filière générale – voire le principal, G. Hecto – s'installe au fond de la classe d'Achille pour observer sa pédagogie. Moi-même, je pouvais aller d'une salle à l'autre, et j'étais régulièrement sollicité par Achille ou Jean-Luc pour interagir avec eux et avec les élèves pendant les cours.

« Les classes ouvertes, j'ai vu ça pour la première fois quand je suis allé avec d'autres collègues français aux États-Unis ; on est parti bosser un mois là-bas. Et vraiment, toutes les portes des classes étaient ouvertes, tout le temps ! En fait, l'instit ou le prof était dans sa classe, il donnait une activité, et on était par petits îlots avec les gamins, dans les couloirs, un peu partout. Les gamins bossaient, assis dans le couloir ou bien là où ils trouvaient de la place, là où ils se sentaient bien... un peu comme je fais avec l'espace foyer du collège, ou avec la nouvelle salle "mobile"³⁶⁶. Que les gamins se disent : "Ils nous laissent bosser là, dans le canapé, dans le foyer, dans la nouvelle salle, dans des endroits un peu sympas", eh ben ça rend tout le monde plus paisible. Et puis, c'est marrant, il y a du monde qui passe, des gens qui s'assoient un peu avec les élèves, des collègues qui assistent à ton cours, c'est très bien aussi pour tout le monde. » (Ibid.)

Pour Dominique, il s'agit de « libérer » les enseignant·e·s de leurs « pressions inconscientes ou réelles » en réintroduisant à l'école et dans leur métier « tout ce qui touche à leur vie ». Il m'a confié cela dans une envolée quasi lyrique, en réponse à ma question : « Que ferais-tu si tu étais ministre ? »

« Des fois, on entend : "L'école doit être sanctuarisée, elle doit être un sanctuaire, un peu à côté de la vie." Pour moi, c'est vraiment le contraire, j'ai envie de dire aux collègues : "Faites à l'école comme vous faites dans la vie, ce que vous avez envie de faire, libérez-vous, ne pensez pas qu'on vous demande de faire quelque chose, ou de ne pas faire quelque chose." C'est un peu dit, des fois, dans les discours institutionnels, il y a quand

366. Le collège Debussy bénéficie d'un équipement récemment installé, une salle totalement équipée en outils numériques et pourvue d'un mobilier scolaire à roulettes (chaises et tables), ce qui permet d'y multiplier les modalités pédagogiques.

même des invitations à innover... Mais moi, je le dirais puissance mille, je leur dirais : "Ne pensez pas qu'il y a quelqu'un qui vous empêche de faire quelque chose si vous avez envie de le faire." Et puis aussi : "Faites comme vous faites dans la vie." Tu vois, les enseignants, on sait qu'ils ont des enfants qui sont super bien éduqués, hyper élevés culturellement, tout ça... on sait qu'eux-mêmes, les enseignants, sont plutôt des gens sympas, drôles, intéressés culturellement, qu'ont plein d'idées, tout ça. Je vois bien ça dans les formations que j'anime. Mais, du coup, je ne retrouve pas ça à l'école... Je veux dire, je les vois peu faire ça avec leurs élèves... Donc j'aurais envie de leur dire : "Faites en classe comme vous faites dans la vie, ne pensez pas que c'est différent." Donc ma première mesure [rires]... ce serait de libérer les profs en leur disant "Allez-y", quoi. Et au niveau numérique aussi. Et là, ce serait un peu le contraire de ce que j'entends du ministre actuel... ça serait de leur dire "Faites avec le numérique comme vous faites dans la vie... Ne laissez pas votre portable dans un casier à l'entrée, ne demandez pas aux élèves de laisser leur portable à l'entrée." Il n'y a qu'à l'école qu'on fait ça... Je prends le portable en exemple, mais je pourrais dire pareil pour le reste : "Ne laissez pas les réseaux sociaux à l'entrée de l'école", parce qu'il n'y aurait qu'à l'école qu'on fait ça... "Ne laissez pas vos idées d'applications à l'entrée de l'école pour ne vouloir utiliser que des applis qui sont faites pour l'école... Non, utilisez tout ce que vous utilisez dans la vie, parce que l'école c'est pas différent de la vie !" Donc, ouais : "Utilisez vos téléphones, vos tablettes, vos outils de réseaux sociaux et tout ce que vous utilisez au dehors... Utilisez-les avec vos élèves ! » (Dominique)

8.2 Éduquer dans le numérique, au numérique, par le numérique

8.2.1 - Se « convertir » au numérique

Constituer un environnement

Dominique a 30 ans et ne cache pas son appétence envers l'informatique, et le numérique en général, en dehors de son métier.

« J'ai l'impression que déjà, quand j'étais lycéen, j'avais un goût pour l'informatique ou le numérique à cette époque-là. Et toujours actuellement ! Ça m'intéresse au niveau technique, avec un côté un peu geek là-dessus... Et puis aussi avec l'intérêt de ce qu'on peut en faire, quoi. Des usages, toujours. Pour ce que ça permet... En fait, j'enseigne depuis huit ans et, tout de suite, dès la première année, j'ai très vite eu envie d'utiliser le numérique, juste parce que je l'utilisais dans mes études, et tout ça. J'ai

donc eu envie d'équiper ma salle avec le plus possible de matériel numérique, quand ça me paraissait intéressant pour les usages. » (Ibid.)

« Très vite », donc, il a multiplié les démarches pour équiper sa salle de musique – non seulement selon les prérogatives institutionnelles exhortant les établissements à se doter de tablettes tactiles (Plantard, 2015b) –, mais surtout en constituant un environnement audionumérique de pratique musicale.

« On a des tablettes au collège depuis quelques années. Y en a quand même maintenant 80, je crois... des iPad. Donc on est équipés en iPad. Moi j'en ai un lot de 14 pour la salle de musique. Mais bon, au-delà des iPad, on a aussi quelques accessoires qui vont avec, des outils iRig³⁶⁷, par exemple, une Apple TV pour projeter et diffuser, du wi-fi dans la salle. Et puis aussi il y a des équipements de matériel d'enregistrement, et de quoi faire de la vidéo... un espace « fond vert »³⁶⁸. (Ibid.)

Ce qui est assez significatif, dans ce que me montre Dominique et dans ce qu'il m'explique, c'est sa volonté de transformer sa classe en environnement total de *pratique numérique*, au sens de pratiques multiples de mise en production des élèves (musique, vidéo, podcast audio, publication en ligne, etc.).

« Alors, tu vois, là il y a une sono qui arrose la classe, qui est accessible aux élèves, un peu dans une config' scène, tu vois. Et il y a aussi un petit studio de radio mobile, là, avec des roulettes... Enfin, on dit "radio", mais ça fait aussi des enregistrements, hein. Donc, avec ce petit studio mobile, on peut passer dans la petite salle à côté, quand y a deux groupes à répéter en même temps, par exemple, ou des gens qui veulent aller à côté. C'est un petit local à côté, qui peut servir de salle secondaire, quoi. Donc, ce petit studio mobile, il a deux petites enceintes, un ordi relié, qui restent sur une table à roulettes, comme ça ils peuvent circuler dans les autres classes aussi. Je m'en sers, mais y a d'autres profs qui s'en servent aussi pour faire de la radio. Des claviers, aussi, un peu partout dans la salle. Bon, ça c'est l'ordi secondaire, accessible aux élèves. » (Ibid.)

Là aussi, on trouve un canapé dans la salle.

« Ouais, il y a un canapé, plusieurs mêmes. Et des poufs, aussi, des coussins, des tabourets... Tout ça, ça m'intéresse vraiment pour travailler avec les élèves, parce que ça permet plein de choses, quoi, plein de configurations, plein de modalités. Moi, j'ai toujours un goût, c'est sûr, celui d'avoir un équipement numérique, mais il faut qu'il soit le plus possible accessible aux élèves, quoi... que ça reste pas dans les placards, ou que ça

367. Marque et série d'outils et d'instruments (« cartes son », micros USB, contrôleurs et interfaces MIDI, pré-amplificateurs guitare, etc.), développés sur iOS pour constituer un environnement audionumérique autour du séquenceur Apple GarageBand.

368. Qui permet de réaliser des incrustations vidéo.

reste pas hyper-protégé, parce que mon but c'est que ça serve tout le temps, en tout cas dès qu'y en a besoin, quoi. » (Ibid.)

Développer sa présence : effet générationnel ?

À un moment de l'enquête, notamment après avoir rencontré Dominique, je me suis demandé si la capacité d'un enseignant à se « convertir » totalement au numérique (sphère publique et sphère privée) n'était pas conditionnée à un facteur générationnel. Cependant, il semble que, parmi les personnes enquêtée·e·s – y compris les élèves –, ce facteur ne soit pas réellement significatif.

Certes, Dominique – jeune professeur de musique et talentueux multi-instrumentiste³⁶⁹ – est très actif sur les réseaux sociaux, notamment Twitter et Instagram, au moyen desquels il développe une réelle « pédagogie en ligne »³⁷⁰. Pour lui, sa « présence numérique » se développe aussi bien dans sa vie professionnelle que dans sa vie privée³⁷¹.

« Je suis très réseaux sociaux, présence numérique... c'est une utilisation qui me sert à titre professionnel. Mais, à titre privé, je suis aussi utilisateur des réseaux sociaux, de réseaux d'échanges numériques... Donc je ne sépare pas vraiment le privé et le public sur les réseaux sociaux. Enfin ça dépend quel réseau... non, en fait, pas vraiment. [Rires] Mais c'est un choix, c'est conscient... Enfin en tout cas, j'ai l'impression que c'est conscient. Par exemple, j'ai un compte Facebook qui me sert à titre privé, ou pour des activités hors contexte professionnel, mais aussi à titre professionnel parce que je suis dans des groupes "pro" sur Facebook, tu vois, donc... c'est à la fois séparé, puisque le réseau social en lui-même le permet, mais en même temps lié parce que c'est le même compte qui me sert aux deux, je n'ai pas fait de comptes différents. Après, sur les groupes Facebook d'éducation musicale... j'en ai deux ou trois, je crois, qui étaient des listes de diffusion à la base, mais qui maintenant sont des groupes d'échanges. Aussi, il y a des animateurs numériques... Par exemple, on a un groupe sur Facebook... sur Twitter, pareil. Il y a des fils publics, mais il y a aussi des listes de diffusion internes qui font comme des groupes privés. Ben, par exemple, le réseau des profs de musique sur Twitter, dont je te parlais. » (Ibid.)

Kim, 30 ans, professeur de techno et animateur de l'atelier robotique au collège Debussy, est à ce titre particulièrement impliqué dans l'utilisation des technologies numériques dans ses cours avec les élèves. En revanche, il est non seulement très réservé vis-à-vis de l'intérêt des réseaux sociaux en tant que facteur de développement personnel et professionnel, mais aussi très

369. J'ai pu visionner une vidéo *multi-instruments* qu'il a postée sur la chaîne YouTube du collège, où il se met seul en scène, jouant successivement différents instruments dont les pistes enregistrées s'additionnent en *overdub* (voir note de bas de page n° 294, p. 259) sous une forme *thème et variations*, et dont chaque ajout instrumental est figuré dans une nouvelle vignette vidéo.

370. Voir : III 8.2.3 - « Valoriser les pratiques informelles », p. 281.

371. À noter que Dominique est également investi en politique dans sa commune.

critique à l'égard de l'introduction des usages juvéniles en ligne dans le champ scolaire et des pédagogies du *BYOD*³⁷².

« Le BYOD, je pense que c'est compliqué à mettre en œuvre. L'utilisation de leur téléphone en cours, je ne vois pas encore forcément l'idée... Déjà, moi, les tablettes, l'apport en soi, je ne le trouve pas encore pertinent, alors l'utilisation de leur téléphone, encore moins. Parce que ça, bon... ils vont aller sur leur compte Facebook ou Instagram, donc ça, moi je me dis... »

(Kim, 30 ans, professeur de technologie et animateur de l'atelier robotique)

Pour Kim, il demeure très important de favoriser les échanges « directs » entre les élèves – et entre les personnes, de façon générale – qui selon lui passent déjà trop de temps sur les plateformes numériques.

« Après, peut-être que si on leur donne nous aussi accès [aux réseaux sociaux], ça serait l'inverse, peut-être qu'ils se laisseraient aussi... Mais ça serait à voir sur du long terme, je n'ai pas assez de recul pour ça. Et ça reste difficile à contrôler. Et puis, paradoxalement, tu vois que des élèves n'ont plus de contacts entre eux, quoi... Faut savoir ce qu'on veut ... Qu'est-ce qui est le plus important ? Qu'ils communiquent, mais à distance, sachant qu'ils sont à côté physiquement ? Ou est-ce qu'on reste sur des valeurs avec des échanges directs ... Moi je le vois dans ma vie personnelle... je suis pas du tout accro, bon j'ai un smartphone, c'est peut-être le fait d'être plus dans la technique, en tant que prof de techno. J'arrive à prendre plus de recul sur mon utilisation... parce que... regarder toutes les dix secondes qui a dit ci ou ça, moi ça ne m'intéresse pas forcément, quand tu sais que tu peux te déplacer, avoir un contact directement, plus physique avec une personne. Y a pas forcément que du bien, quoi ! [Rires] À l'intégration de ça, par rapport aux relations humaines. Après, c'est sûr que c'est d'autres manières de communiquer, donc y a des avantages quand on est vraiment très loin, ça c'est sûr, c'est indéniable... Mais, sur d'autres aspects, et à l'école... on peut aller voir des gens, se déplacer, retourner à des valeurs un peu plus... classiques, on va dire. » (Ibid.)

Aurore, quant à elle, développe un point de vue relativement proche de celui de Kim, mais pour d'autres raisons, notamment scolaires, relatives au plagiat et à des phénomènes de triche.

« Y.G. : Tu es active sur les réseaux sociaux ?

A. : Non, pas du tout. Aucun réseau social.

Y.G. : Tu l'envisages avec les élèves, par exemple en créant des Twittclasses ?

A. : Non, non. C'est vrai que je n'envisage pas ça pour l'instant. Je trouve que les jeunes, ils y sont déjà beaucoup trop, vraiment... Je vois ça surtout chez moi ! [rires] Mais même dans le fonctionnement des élèves...

372. *Bring Your Own Device (BYOD)*, traduit en français par l'acronyme AVEC (« Apportez votre Équipement personnel de Communication »), retenu par la Commission générale de terminologie et de néologie française. Voir : (Aillerie, 2015).

Par exemple, il y a un élève qui a fait l'exercice de maths... l'exercice est pris en photo et il est transféré au nom de tous les élèves de la classe sur les réseaux, et le lendemain, ben... ils ont tous le même exercice ! [rires]. Après, il y a aussi des élèves qui n'adhèrent pas, non plus, mais bon. » (Aurore)

Se « convertir », seul et entre pairs

Pour Aurore, cette conversion au numérique s'est faite progressivement, plutôt « joyeusement », au fil de l'évolution de son environnement professionnel, qui s'est accélérée lorsque le collège Debussy a obtenu le label « connecté », en 2014.

« Il y a vingt ans, quand j'ai commencé à faire mes cours, je n'avais pas d'ordinateur chez moi. Je faisais tous mes cours à la main. Maintenant, quand j'y pense, je ne sais même pas comment c'était faisable, quoi. C'est vrai que le fait de pouvoir numériser, d'archiver tous les cours qu'on peut faire, déjà c'est quelque chose d'énorme ! De plus avoir de papier... À l'époque, j'avais mes feuilles, tu sais des feuilles grands carreaux, là, et puis j'écrivais dessus, et puis je faisais des textes à trous, et puis... voilà, quoi ! [rires] Ouais, c'est incroyable. » (Ibid.)

Pour elle, qui s'est autoformée à l'informatique « chemin faisant », cette « conversion professionnelle » présente, entre autres avantages, la possibilité « d'approfondir » sa pédagogie avec les élèves et la simplification de la communication avec les parents.

« Alors, non, je crois que je ne vais pas plus vite [avec le numérique]. Mais j'approfondis beaucoup plus, c'est sûr... parce que, mine de rien, pas d'ordinateur, ça voulait dire : des après-midis à la bibliothèque à chercher des trucs, des disques à acheter, des recherches, tout ça. Enfin, c'était complètement différent, en fait. Je trouve que maintenant, un cours où avant j'aurais fait par exemple deux écoutes musicales sur une séquence, parce que c'était déjà énorme, et ben maintenant, les gamins ils vont avoir cinq, six, sept extraits. Bon, on n'approfondit pas tout non plus, mais quand même ! Aujourd'hui, on part d'une vidéo, on part d'un extrait qu'on a trouvé sur YouTube, enfin c'est beaucoup plus... plus accessible, et beaucoup plus diversifié pour nos élèves. [...] Et puis Pronote³⁷³, je trouve ça très bien. Je trouve que c'est un outil... je trouve ça fabuleux, en fait. Après, moi, je sais que la communication avec les parents ne me dérange pas, par Pronote. Je trouve ça bien, un parent qui envoie un message : "J'suis désolé, mon fils n'était pas là ce matin, il veut refaire le contrôle." Enfin, c'est des choses qu'on n'envisageait pas avant. Je trouve ça tellement simple ! Moi j'ai plus du tout de cahier ni de notes papier. Et je me dis que je sais pas comment je ferais s'il fallait que je change d'établissement, et qu'on utilise pas ça. Et je le vois aussi par rapport à mes filles : j'ai une fille en collège et une autre en lycée, où l'utilisation de Pronote ne se fait pas normalement... des fois,

373. Pronote est un logiciel de « gestion de la vie scolaire » développé par la société française Index Éducation en 1999.

ça m'agace un peu. [rires] Parce que justement, je trouve que... en tant que parent, il y a des profs qui ne jouent pas le jeu du tout. Enfin, je trouve que c'est un outil tellement simple ! » (Ibid.)

Il est intéressant de noter que, si Aurore dénonçait plus haut l'excessivité des usages juvéniles en ligne (y compris chez ses propres enfants) – au point de refuser de les intégrer dans sa pédagogie –, elle porte en revanche un regard positif sur sa communication numérique interpersonnelle lorsque cela lui simplifie, non seulement sa vie professionnelle, mais aussi sa vie personnelle³⁷⁴.

« Moi, je ne rentre plus jamais les notes [sur les bulletins des élèves] au collège. Je me souviens hein, il y a vingt ans, quand je remplissais mes bulletins, on les faisait, tu sais, sur du papier carbone, là. Donc je passais des heures au collège à remplir ça. Non, non... je trouve ça beaucoup plus simple. Et puis ça permet de gérer ton temps comme tu veux, aussi, finalement... si tu veux faire ça le soir, la nuit, le matin, tu es un peu libre. » (Ibid.)

Achille, lui, a opéré sa « conversion » lorsque le matériel informatique est devenu fiable et que cette fiabilité lui a permis d'éviter de préparer tous ses cours « en double » (papier et numérique).

« Alors c'est vrai que, depuis le début, j'en ai vu, des plans informatiques ! [rires] De tout ! En Seine-et-Marne, c'était la mode des ordi portable, le "cartable numérique", ou un truc comme ça... Donc chaque élève avait son ordi portable. Au bout d'un an, ils étaient tous inutilisables, ça plantait tout le temps. Soit t'étais un gros bidouilleur, et c'était bon, soit ben... t'éteignais le bousin, quoi ! [rires] Donc, c'est pour ça que jusqu'ici j'avais toujours le double, cahier et format informatique. Maintenant, tel qu'on est ici, c'est plus facile, avec des tablettes et des machines qui ne plantent plus. Par exemple, on a tellement de tablettes que s'il y en a huit qui ne fonctionnent pas, on va en prendre huit autres, on aura toujours une solution. » (Achille)

Côté formation, Achille s'est lui aussi formé tout seul et avec quelques collègues volontaires.

« C'est vrai que, dans l'Éducation nationale, il y a du matériel mais il n'y a pas de formation. Celui qui ne se forme pas tout seul, il n'aura jamais de formation. D'ailleurs, ça été aussi le cas pour le CAPA-SH³⁷⁵, je me suis formé tout seul, dans la classe, hein, parce que ça faisait cinq ans qu'on était en SEGPA, et jamais personne n'est venu nous voir. Donc, on n'a jamais eu de formation pour savoir utiliser les ordinateurs, pour savoir utiliser un réseau ou quelles sont les meilleures applications que l'on puisse

374. Nous avons analysé plus haut cette posture professionnelle en y posant l'hypothèse d'un impensé des régimes d'action et d'une potentielle « convertibilité » des usages numériques juvéniles en milieu scolaire (Labarthe, 2015). Voir : « Pouvoir de renforcement » des technologies, p. 128.

375. Pour rappel : diplôme de l'enseignement adapté.

avoir. C'est juste de collègue à collègue, en fait, ça on en parle beaucoup entre nous. D'où l'intérêt de ce que viennent de faire M. Hecto et plusieurs de ses collègues principaux, qui consiste à organiser des formations internes, entre nous, entre tous les collèges du coin³⁷⁶. Des formations avec d'autres profs qui utilisent des applications, et "Tiens, je fais partager mon truc". Donc ça ne fonctionne que comme ça parce qu'il y a des bonnes volontés qui disent : "Ben tiens, je vais te montrer comment ça fonctionne." C'est le cas avec quelques collègues ici, et aussi avec des collègues du lycée Jules-Verne qui nous montrent les applis qu'ils utilisent. Mais autrement, c'est vrai que... pffff ! l'absence de formation, elle est criante, quoi ! Y a le matériel, mais il n'y a pas la formation. » (Ibid.)

Malgré ce constat, Achille assume lui aussi son engagement dans une institution scolaire qu'il juge « défaillante », mais dans laquelle il peut là encore déployer des tactiques pour élargir sa « marge de manœuvre ». Par ailleurs, il constate que certain·e·s de ses collègues demeurent en dehors de ces pratiques d'autoformation et de formation entre pairs, en réseaux.

« Moi, ça ne me dérange pas de me planter. La chance qu'on a en SEGPA, je te l'ai déjà dit, c'est que, si je suis en maths et que mon cours plante, pour des raisons techniques, eh ben, je fais autre chose ! D'autres collègues se disent, comme je te le disais aussi tout à l'heure : "Bon sang, je ne vais pas arriver à la fin de mon programme, et ça [l'utilisation d'outils numériques], ça vient en plus de mon programme, comment est-ce que je vais faire ?" Moi je ne sais pas comment faire passer le message, mais... je trouve ça tellement plus simple d'avoir les cours directement en ligne, sans cahier. » (Ibid.)

Dépasser le paradigme « papier »

Aurore n'utilise plus du tout de papier. Elle dit avoir « muté » vers une gestion totale de ses contenus didactiques et de sa conduite pédagogique en ligne.

« Moi, je n'ai plus du tout de cahier ni de notes papier. Et même, par exemple, les élèves, très souvent quand on fonctionne en cours inversé, on a fait le cours en classe. Alors, pour la fois suivante, ils ont l'extrait musical à réécouter, et je mets tout sur Pronote ! Enfin, je leur donne quand même la feuille en classe, oui, au cas où, mais au moins ils l'ont aussi là. Si jamais il y a un problème de perte de feuille, ou autre, ils retrouvent ça sur Pronote. » (Aurore)

Achille, lui non plus, n'utilise plus de papier, à l'exception d'une seule trace écrite de toutes les matières qu'il enseigne, dans un cahier.

« Depuis que le nouveau principal est arrivé, j'ai vraiment décoincé sur le numérique. Que ce soient avec les TBI, l'utilisation de Padlets, l'utilisation

376. Ces formations entrent dans le cadre d'une coopérative pédagogique installée depuis 2017 et regroupant différents acteurs, dont les collèges et lycées de la région qui le souhaitent.

de Pearltrees comme je suis en train de le faire actuellement... jusqu'à n'avoir plus qu'un seul cahier de cours. Ma sauvegarde, quoi ! [rires] Et tout le reste sur des liens Internet de mes cours, avec Pearltrees. C'est venu en entendant les élèves dire : "M'sieur, j'ai oublié mon cahier, j'ai oublié ci, j'ai oublié ça." » (Achille)

Selon lui, la démarche s'est confirmée en observant chez ses élèves l'inexactitude d'une supposée fracture numérique liée aux taux d'équipement matériel.

« Au départ, je me disais : "Bon, les élèves qui n'ont pas de sous, c'est terminé, on va encore créer quelque chose de plus inégal pour eux." Ben pas du tout, en fait. Parce que, quand on pose la question en classe : "Qui n'a pas de liaison Internet ?", il n'y en a pas un qui lève la main parmi nos élèves. Ils sont tous équipés des derniers smartphones, ils ont tous le wi-fi chez eux et, quand bien même ils ne l'auraient pas, ils l'ont ici, au collège. » (Ibid.)

Mais là encore – à la différence d'Aurore et de Dominique (l'une ayant principalement motivé sa « conversion » numérique par intérêt privé³⁷⁷, semble-t-il, et l'autre ayant simplement déployé ses usages personnels dans son champ professionnel, par appétence) –, il s'agit pour Achille d'un choix pragmatique relié à son engagement éducatif dans un contexte d'enseignement adapté.

« Je pense que ça va être intéressant d'abandonner l'histoire du "cahier à revoir et à relire", et d'être plus dans quelque chose que j'appellerais des "traces différenciées". La trace qu'on peut lire sur Internet, puisqu'ils préfèrent lire sur Internet que sur leur cahier... C'est comme ça, c'est un écran, ils sont contents ! Et puis la trace audio aussi, puisqu'on a la possibilité de la faire en audio. Du coup, ça enlève les difficultés de lecture pour certains de nos élèves. On a aussi la possibilité d'avoir des petites vidéos qui sont bien plus ludiques que tout ce qu'on peut raconter ! Parce qu'il ne faut pas se leurrer, on va aller chercher des manières beaucoup plus numériques d'enseigner, c'est inévitable ! Je pense que celui qui passe à côté de ça, il va passer à côté de pas mal de choses dans les prochaines années.

Y.G. : Et pour toi, ça représente plus de travail ?

A. : Eh ben, pas forcément, en fait. Je pense que c'est plus de préparation par non-habitude de l'utilisation du numérique. On se plante souvent, c'est vrai. Enfin, moi en tout cas. [Rires] On n'est pas sur des problèmes de contenus, mais juste sur des problèmes techniques. C'est plutôt : "Comment je fais pour passer le film ? Comment je fais pour utiliser YouTube sans avoir la pub ?", tu vois. Une fois que la préparation est faite, c'est un soulagement. Là, je vois, mes cours pour l'année prochaine, ils sont quasiment prêts, là, sur les outils numériques. [Il me montre l'ordinateur de sa salle.] Et puis, si j'ai oublié quelque chose, on reste sur Pearltrees, on

377. « Gagner du temps » et bénéficier d'une « liberté » d'action en dehors des cours.

vient mettre ça au tableau. On utilise quasiment plus de crayons en fait. Enfin, je vais le mettre au futur : on n'utilisera peut-être plus de crayons à l'avenir. » (Ibid.)

Est-ce que des parents se plaignent d'un usage intensif des écrans – tous confondus – pour leurs enfants, y compris jusque dans l'enceinte de l'école ? Pour Aurore, Achille, Kim et Jean-Luc, le problème ne se pose pas vraiment, ou pas en ces termes. Les parents qui se plaignent sont – nous l'avons vu – ceux qui s'avouent débordés par les pratiques en ligne « sauvages » et non contrôlées de leurs enfants. À l'inverse, selon Kim, la plupart des parents sont contents de voir que leurs enfants « font des choses modernes à l'école », avec les outils numériques.

Précisons encore que Kim enseigne en filière générale, même s'il a des interactions très fréquentes avec certain·e·s des élèves de SEGPA inscrit·e·s au club robotique, qu'il anime deux fois par semaine.

Reste que, pour Dominique, cette question du « trop d'écrans » est surtout posée par certain·e·s de ses collègues enseignant·e·s lorsqu'il anime des formations. Pour lui, c'est une affaire de santé publique qui – loin de constituer un motif d'autocensure ou de démission pédagogiques – doit nourrir un nouveau champ éducatif d'apprentissage aux « bons usages en ligne ».

« C'est vrai que ça arrive, des remarques de collègues du genre : "Est-ce qu'il faut leur rajouter deux heures de plus d'écrans à l'école alors qu'ils en ont déjà cinq le soir à la maison ?" Le truc qui moi me questionne, c'est que je vois le débat autour d'une question de santé publique, quoi. On est tellement dedans qu'on ne se rend pas encore trop compte des risques au niveau santé, là-dessus. Et ça, pour moi, OK, c'est une vraie question, hein. Après, sur le nombre d'heures... Moi, les utilisations que j'en ai, en tout cas dans mes cours, c'est pas "un cours de 55 minutes, et 55 minutes devant l'écran". Au contraire, c'est l'occasion aussi d'apprendre à l'école qu'on peut utiliser très fréquemment des outils numériques, mais réellement quand y en a besoin. »

(Dominique)

8.2.2 - Éduquer aux usages

Définir le besoin

Chez Dominique, cette question du « besoin » est récurrente, en ce qu'elle doit selon lui éclairer le sens des usages numériques et audionumériques dans sa classe, avec ses élèves.

« Quand il n’y a pas besoin de l’outil numérique, ben on le pose sur la table parce qu’il n’y en a pas besoin. Toi, par exemple, en ce moment, tu as besoin de tes outils numériques pour enregistrer et noter ce que je te raconte, donc tu l’utilises. [Ma prise de notes s’effectue sur un ordinateur portable, tandis que j’enregistre l’entretien avec un Zoom H2n.] Moi j’en ai pas besoin puisque je te parle, donc j’ai pas les yeux dessus. Ben, en classe, ça peut être la même chose, on peut apprendre ça aussi, on utilise l’outil quand y en a besoin, et puis on le pose quand y a pas besoin. Ça peut permettre d’éduquer à faire ça aussi à la maison, genre : "je sais faire des pauses dans mon utilisation, je sais le poser quand y en a pas besoin", tu vois ? » (Dominique)

Ce topique récurrent du « besoin » – qu’il articule à une « dépendance » et une « addiction » – fait apparaître une triple dimension musicale, éducative et idéologique qui dépasse, semble-t-il, le champ du numérique tout en le recouvrant. De ce point de vue, Dominique me semble manifester une analogie de relation au numérique et à la musique, au sens où musicalement le « besoin » ou la « nécessité » peuvent renvoyer à des techniques de composition et d’arrangement, *i.e.* « l’art de faire appel » à tel ou tel élément sonore, instrumental et vocal, timbral, dynamique, harmonique, rythmique, etc., selon une volonté particulière de rendre audible – « intelligible » – un processus poétique en cours (processus stratégique ou tactique, selon son rapport à la notion de pouvoir). Ainsi, j’ai pu visionner l’une des vidéos postées sur la chaîne YouTube de son collègue, où il se met seul en scène, jouant successivement différents instruments dont les pistes enregistrées s’additionnent en overdub³⁷⁸ sous une forme *thème et variations*, et dont chaque ajout instrumental est figuré dans une nouvelle vignette vidéo.



Figure 45 - Post YouTube de Dominique (vidéo musicale multi-instrumentale)

378. Sur l’overdub, voir note de bas de page n° 294, p. 209.

La facture de cette vidéo apparaît ici significative en ce que la qualité d'interprétation musicale (intonations, virtuosité, ornementation mélodique³⁷⁹, mise en place rythmique, dynamiques, scénarisation formelle de l'arrangement) est appuyée par l'efficacité de la réalisation (économie des effets et des plans de caméra, synchronisation, qualité de l'image et du son, attitude corporelle). L'insistance de Dominique à définir le « besoin » numérique – *i.e.* « mettre du sens à l'usage » dans un régime d'abondance audionumérique (Granjon et Combez, 2007, 299) – semble ainsi métabolisée par cette réalisation *multi-instruments* ostensiblement pédagogique : ce qui est joué (et entendu) est visualisé, à rebours du mode d'écoute musicale acousmatique, généralisé dans les musiques de masse (MdM) et plus généralement dans les musiques électro-acoustiques³⁸⁰.

Par ailleurs, en tant que formateur, Dominique perçoit les « craintes » et la « tiédeur » de certain·e·s enseignant·e·s envers les outils numériques – et particulièrement envers les pratiques en ligne – qui, traduites en non-usages, sont des « mauvaises réponses » aux injonctions institutionnelles dénoncées par ces enseignant·e·s. Pour lui – comme pour Achille –, il s'agit de « dépasser les injonctions » afin « d'envoyer aux collègues » l'idée selon laquelle « si on fait communauté, ce n'est pas dans la bouche d'un ministre », mais selon des « besoins » liés aux usages pédagogiques de chacun.

Ici affleure chez Dominique – outre un pragmatisme professionnel vraisemblablement lié à son statut de formateur – une vision « artisanale » de son métier, partagée désormais par un grand nombre d'enseignant·e·s (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 174). La figure du *magister* garant de l'institution laisse ici la place à celle de l'éducateur – en contexte de massification scolaire – dans un mixte éthique privilégiant d'une part une adaptation aux contenus selon l'identité des élèves (et la valorisation éventuelle de leurs qualités extra-scolaires) et d'autre part une distanciation – voire une défiance – vis-à-vis des injonctions institutionnelles, largement réinterprétées individuellement ou collectivement sur le terrain (*Ibid.*, 175-177).

Ainsi du numérique, dont Dominique prétend pouvoir se passer, malgré son appétence personnelle et, partant, son degré d'expertise en la matière.

« Avec le numérique, je vois des moyens d'accès à des répertoires, à des œuvres filmées, à des visites virtuelles d'opéra, etc., tout ce qu'on appelle "culture savante", ou "culture légitime", comme tu disais. C'est clair que cet accès-là est favorisé par le numérique. Et en même temps, je me dis que, sans numérique, on trouverait des moyens si on veut vraiment faire accéder un public loin de ces cultures-là. C'est peut-être plus immédiat, mais je pense qu'on trouverait des idées sans le numérique pour le faire. »

379. Il s'agit d'un thème de musique traditionnelle bretonne.

380. Pour rappel, le terme « acousmatique » renvoie à des situations d'écoute musicale « où l'on entend un son sans voir les causes dont il provient », et à des musiques « invisibles », « nées du haut-parleur et où le son est délié de sa cause initiale » (Vignal, 2011, 9).

C'est sûr que les idées viennent peut-être plus immédiatement avec les outils numériques. Moi, en tant qu'enseignant, ça me donne des moyens de les faire pratiquer, écouter, connaître du répertoire savant ou des institutions culturelles assez facilement. Mais je pense que je le ferais autrement sans numérique, même si ça aide. » (Ibid.)

Selon Kim, enseigner la technologie au collège n'est « pas neutre », au sens où il s'agit selon lui de hiérarchiser les outils techniques – numériques ou pas – selon l'affordance de chaque objet³⁸¹ vis-à-vis de l'apprentissage d'un savoir-faire technique. Kim se place résolument en tant que formateur de futurs technicien·ne·s et ingénieur·e·s potentiel·le·s³⁸². De ce point de vue, il formule également un discours critique à l'endroit des injonctions institutionnelles envers le numérique, peu persuadé, par exemple, des qualités didactiques des iPad pour sa discipline.

« Alors certains, avec les tablettes, surtout les 3^e et les 4^e, sont, ben, pas blasés, mais, bon... quand on leur propose de faire des activités avec les tablettes, ils n'y voient plus trop l'intérêt parce que justement ils utilisent la tablette pour faire autre chose... les réseaux, tout ça, les jeux. Je crois qu'ils n'arrivent pas à se dire que c'est un outil pour eux. Par contre, c'est pas le cas avec l'ordinateur, ils ne disent pas ça. Je n'entends jamais ça. Après, les 6^e et les 5^e, eux, à l'inverse, ils sont contents de voir un peu tous ces objets... ils utilisent ça plutôt comme des jouets. Ils voient plus le côté ludique de l'utilisation. [...] Et tu vois, par exemple, quand on fait des mesures sur des plans avec un télémètre laser, ben c'est pas assimilé chez eux comme un outil numérique. Eh ben je leur montre comment on l'utilise. Et après je leur montre comment on le fait avec un ordinateur, puis ensuite je le leur fais faire aussi avec une règle, hein, classique. Et, bon... il y a certainement des différences, mais ils voient qu'au final ils peuvent arriver au même résultat, sauf qu'à la base on n'avait pas forcément besoin de numérique pour ça. » (Kim)

Les tablettes et les smartphones, pour lui, induisent des bricolages multiples qui révèlent l'absence massive de culture technologique des élèves – à rebours des discours liés à « l'effet *Petite Poucette* » (Cordier, 2015, 95-103) – et, partant, créent de la confusion selon lui à l'endroit de leurs compétences techniques « pré-numériques ». Dans son cours, définir les « besoins » techniques pour les élèves consiste donc à leur faire ouvrir la « boîte noire », « concrètement ».

« Pour eux, avec l'outil numérique, ça paraît pas forcément évident de faire un graphique, même simple. Alors qu'avec du papier, ils le font, ils ont appris. Et c'est bizarre, parce qu'ils ne font pas le parallèle entre ce qu'on peut faire avec des outils classiques, comme ils ont appris depuis toujours à l'école – un crayon, du papier, une règle, un compas – et les outils

381. L'affordance vise « à définir toutes les possibilités d'action telles que les perçoit l'acteur » (Gibson, 1966, in Strachan, 2012, 122).

382. Kim a suivi des études en systèmes d'informations numériques (IUT, BTS et Master), dans le cadre desquelles il lui est arrivé de partager des cours mutualisés avec des écoles d'ingénieurs. Dans son discours, il est plutôt du côté de l'ingénieur (prescriptions d'usage) que du bricoleur (détournements d'usage).

numériques. C'est surprenant quand même, hein ? Pourtant, les tableaux, c'est exactement la même chose. Mais, quand c'est automatique, ils ne comprennent pas ce qu'il y en dessous. C'est la boîte noire, quoi. Alors que, quand ils le font eux-mêmes, ils voient plus facilement certaines choses... certains processus. [...] L'avantage, c'est qu'avec ma matière on peut faire du concret. » (Ibid.)

Éduquer à l'éthique et la responsabilité

Pour tous les enseignant·e·s enquêté·e·s, le smartphone est d'une part massivement utilisé par les élèves – dans la mesure où ceux-ci en possèdent personnellement au moins un à 100 %, ce que confirment nos entretiens élèves –, et il constitue d'autre part un objet plutôt clivant dans son appréhension scolaire et/ou éducative, selon les trajectoires d'usage et les trajectoires professionnelles des un·e·s et des autres.

Pour Kim, les élèves n'utilisent leur smartphone qu'à la hauteur de 10 % des capacités des appareils, alors qu'ils se le représentent – plus ou moins consciemment – comme un environnement global, un méta-« couteau suisse ». D'un autre côté, il n'intègre pas vraiment cette donnée dans sa pratique professionnelle – compte tenu d'une « mise en œuvre compliquée » –, si ce n'est en termes de réflexion personnelle.

« Ils n'ont pas conscience d'en détourner la fonction principale en tant que téléphone. Quand on fait un peu d'histoire de la technologie, je prends ce qu'ils connaissent, donc le téléphone, et je peux leur montrer la fonction principale de l'objet, communiquer à distance. Mais pour eux, c'est pas forcément ça ! La fonction principale, pour eux, c'est plutôt écouter de la musique et prendre des photos. Et puis, ils pensent que tout est sur leur outil numérique, mais avec une certaine facilité. Moi je vois qu'ils n'ont pas du tout conscience des répercussions que peut avoir le numérique quand ils l'utilisent, dans le sens où, même ceux qui n'ont pas de comptes peuvent se retrouver sur le Net. Pour eux, c'est une facilité de pouvoir se cacher derrière leur outil... de prendre une photo, de mettre un pseudo, tout ça. Ils pensent qu'ils se cachent derrière leur outil, mais non, pas du tout ! [...] Alors nous, on est censé intégrer tout ça dans nos cours maintenant, tout ce qui est EMI³⁸³. Mais bon qu'est-ce qui faudrait mettre en œuvre concrètement ? C'est une grande question. Si on fait rentrer ça, qu'est-ce que ça va être après ? » (Ibid.)

Aurore, quant à elle, n'a pas accès aux usages des élèves avec leur smartphone, dans la mesure où – respectant « la chasse aux téléphones et au reste » dans son établissement –, elle ne les « voit pas » dans le quotidien de sa pratique professionnelle.

383. Éducation aux Médias et à l'Information.

« C'est vrai que c'est quelque chose qu'on ne voit pas ça [les usages en ligne des élèves], et tant mieux d'ailleurs ! Enfin moi, je les vois pas, en tout cas. » (Aurore)

Cependant, elle autorise au cas par cas l'utilisation des smartphones lorsqu'ils deviennent des outils ou des instruments musicaux dans le cadre de son cours. Dans ces cas-là, elle laisse les élèves gérer eux-mêmes leurs outils, en autonomie.

« Quand on fait comme vendredi dernier, où on a eu un concert de l'atelier musiques actuelles, le téléphone il sert pour accorder une guitare, par exemple, parce qu'il y a l'appli dessus. Et c'est pas avec mon téléphone, hein ! C'est eux qui ont téléchargé l'appli... Ils gèrent leurs trucs, quoi. »

Dominique, qui préfère « réguler plutôt que d'interdire », observe des usages intensifs chez ses élèves, mais constate – malgré l'accroissement chez eux de « réflexes » dans l'utilisation des applications, des systèmes de partage de documents et d'édition – un décalage avec les utilisations qui sont attendues à l'école. Selon lui, l'école a un rôle, désormais vis-à-vis d'une « utilisation éthique et responsable » du smartphone et de ses usages en ligne et hors ligne, mais dans une perspective « positive », capacitante, et non répressive ou terrifiante.

« Ils ont besoin, pour moi, d'être éduqués par l'exemple positif. C'est-à-dire montrer tout ce que le numérique – on parlait des réseaux sociaux tout à l'heure – peut avoir de bien, de positif. Parce qu'il y a aussi une face moins positive de tous ces réseaux-là, et je pense que l'école a un vrai rôle là-dessus... de les éduquer à utiliser de façon positive et responsable, sans diaboliser, sans se cacher en disant que c'est dangereux. C'est montrer tout ce que ça peut avoir de positif, quoi. Et ça, on a besoin de l'école dans ce domaine-là. » (Dominique)

Le smartphone, la famille et l'école

C'est également ce qu'expriment Achille et Jean-Luc, qui déplorent tous deux une « surconsommation » des usages juvéniles en ligne, sur leur smartphone, lorsque ces usages ne sont pas régulés dans l'environnement familial (ce qui, dans notre échantillon, concerne 44 % des élèves, déclarant ne pas avoir de « regard » ni de « contrôle » des adultes sur leur pratique des écrans³⁸⁴).

384. L'expression générique « pratiques des écrans » renvoie à toutes les pratiques numériques juvéniles (pratiques en ligne sur les plateformes numériques, pratiques ludiques sur console de jeux vidéo, pratiques audionumériques d'écoute musicale, etc.), qui sont indistinctement concernées par une absence de régulation parentale. J'y reviendrai.

« On se retrouve avec des gamins qui sont toujours avec leur smartphone à minuit, à 1 heure du matin, parfois une bonne partie de la nuit. Et là, ce n'est pas de la faute de l'Éducation nationale, c'est juste les parents qui doivent dire un jour "tu rentres dans ta chambre, et ton téléphone tu le laisses là". Ils le disent eux-mêmes, les élèves, qu'ils n'ont pas de contrôle sur leurs téléphones. C'est pour ça que, quand on a été à Bourgneuf [en sortie scolaire en centre-Bretagne], on a interdit tous les téléphones portables : ben ils étaient heureux ! Ils disaient eux-mêmes, au bout de deux jours : "Ah, c'est super, j'ai enfin pu dormir !" C'est quand même dingue, non ? » (Achille)

Pour ces élèves-là, il est urgent selon Achille de les inciter à utiliser leur smartphone pour le collège dans des usages « raisonnés » et de les amener à considérer leur appareil comme un outil, et non plus uniquement comme un environnement ludique et narcissique.

« Je leur ai montré, j'ai fait un cours en classe rien qu'avec ça. [Il me montre son smartphone.] Je leur ai dit : "Je veux bien que vous ne sachiez pas faire, que vous ne sachiez pas lire, mais est-ce que tout le monde connaît cet engin-là ? Regardez, là, j'appuie, je vais sur Google, j'appuie sur le petit micro, là, et puis je vais dire "surface du rectangle". Et puis là, c'est l'appareil qui parle : "Pour calculer la surface du rectangle..." Et voilà ! Donc je leur ai dit : "Là, vous êtes en train de me dire que vous n'avez pas réussi votre exercice de maths parce que vous ne connaissiez pas la formule, et parce que vous n'aviez pas votre cahier... mais personne n'a eu l'idée d'utiliser son smartphone pour trouver la formule !" Du coup je leur ai dit : "En maths, je préfère que vous n'appreniez pas, j'ai tiré une croix dessus, j'ai compris. Par contre, que vous n'utilisiez pas les outils magnifiques que vous avez à portée de main, là je ne suis pas d'accord, parce que vous savez tous le faire." Alors, c'était : "Ouais, M'sieur, on sait tous le faire", ils m'ont dit. Donc : "Ben vous allez le faire pour le collège maintenant, vous allez utiliser le smartphone pour le collège." Et depuis, ils le font ! Je n'ai pas dit que c'était la solution, mais au moins ils cherchent l'info maintenant, quoi. » (Ibid.)

C'est d'autant plus urgent pour Achille que, selon lui, la plupart des conflits entre les élèves ont désormais leur source (ou leur résonance) sur les réseaux numériques, et concerne surtout les filles.

« Tous les problèmes qu'on a eus en SEGPA, les deux dernières années, venaient des réseaux sociaux. Tous, absolument tous ! Et la particularité de ça, depuis deux ou trois ans, c'est que ça concerne surtout les filles. Tu vois par exemple une gamine, en classe, pas encline à travailler parce qu'avec sa voisine elles se sont pris le chou sur les réseaux sociaux. Et après, elles sont là, à se regarder en chiens de faïence. » (Ibid.)

Au-delà du phénomène bien documenté concernant « la fréquence et la virulence des "embrouilles" entre adolescent·e·s sur les réseaux

sociaux » (Boyd, 2006, *in* Pasquier, 2018, 165) – relatives à des ruptures amicales ou amoureuses –, Achille constate que, de plus en plus, ces conflits juvéniles s’amplifient à mesure qu’ils sont relayés par les parents, jusque devant la grille du collège.

« Derrière, c’est relayé par les parents, ça veut dire que, quand ça prend des proportions, c’est les parents qui s’en mêlent, sur leur propre Facebook, pour s’insulter entre eux, à leur tour [rires]. C’est fou, hein ? Ça n’en finit plus, tout le monde s’en mêle, c’est impressionnant ! Et tout ça reste nébuleux, parce que c’est par le Net, et surtout, c’est à toute heure de la journée. Ils continuent jusqu’à minuit, une heure, deux heures du matin... Donc imagine ce que ça donne, toujours à s’insulter. » (Ibid.)

Pour lui, cette situation infantilise les adultes, ainsi « manipulés » et dessaisis de leur parentalité par l’environnement sociotechnique de leurs enfants.

« On voit des gamins devenir de plus en plus tyranniques par rapport à l’objet, leur smartphone. C’est les parents qui deviennent l’enfant face à l’objet technique. Et pourtant, ici, au collège, on voit comment ça peut être facile avec les mêmes gamins. On a confisqué le téléphone de Lydie tout à l’heure. Mais elle ne nous en veut pas ! Ils ne nous en veulent jamais ! Mais chez les parents, c’est autre chose. C’est plutôt : "OK, c’est bon, reprends ton truc, tu me gonfles", ou sinon c’est pétage de plombs de la part du gamin. Alors que, vraiment, les gamins, s’ils se roulent par terre, ben on les laisse se rouler par terre. Ils vont bien s’arrêter à un moment [rires]. » (Ibid.)

Pour Jean-Luc, la situation devient critique en tant que « l’on ne sait plus qui manipule qui », des parents avec leurs conflits de couple – « jusque sur Facebook, devant tout le monde » – aux enfants « avec leurs objets numériques ».

« Ça devient un peu fou. Même dans les familles où il n’y a pas de boulot, les gamins sont suréquipés. Et même, l’autre jour, on a confisqué un iPhone à un élève, mais on s’est aperçu qu’il continuait à communiquer avec sa mère. On n’avait pas vu qu’il avait une iWatch ! [rires] D’autres ont plusieurs iPhone sur eux. Bon... il y a beaucoup de matériels "tombés du camion", c’est sûr. » (Jean-Luc)

Jean-Luc organise donc très fréquemment des temps de remédiation avec les familles et les élèves en expliquant à tout le monde l’utilité de poser des règles vis-à-vis des usages en ligne, face à ce qu’il observe vis-à-vis de la santé des élèves dans des familles où les adultes paraissent « déconnectés » de certaines normes d’usages éducatives.

« On a une grosse problématique par rapport au numérique, c’est l’épuisement, la fatigue des gamins connectés toute la nuit, sur Facebook ou autre. C’est là que certains parents nous disent qu’ils se sentent de plus

en plus en danger. Alors on travaille avec certaines familles pour que les téléphones portables soient déposés à un endroit pendant la nuit, près du téléphone familial. C'est devenu courant que des parents me confient des objets, des smartphones, des consoles de jeu... Ils me les confient parce qu'ils n'arrivent pas à en gérer l'usage avec leurs ados. » (Ibid.)

8.2.3 - Valoriser les pratiques informelles

Favoriser la « création » et le jeu

Depuis que son établissement s'est équipé en iPad, Aurore multiplie les projets de « création » musicale dans ses cours, essentiellement avec l'environnement de production audionumérique GarageBand³⁸⁵. Selon elle, cette modalité implique et valorise des élèves qui, sinon, restent globalement « invisibles », « muets » ou inactifs dans des formes scolaires plus habituelles.

« Je faisais beaucoup moins de travail de création avant [d'avoir les iPad]. Pour des problèmes techniques et de gestion de classe. Maintenant, je ne me pose plus du tout la question. Et je trouve qu'à chaque séquence on pourrait adapter justement un travail de création. Il n'y en a pas un seul qui me dit : "Oh non, pas ça !" Et surtout, c'est pas forcément les bons [élèves] qui réussissent. Et ça, c'est vraiment bien. C'est que chacun y trouve un peu son compte. Il n'y en a pas un seul qui reste à ne rien faire. C'est vraiment bien. » (Aurore)

Étonnamment, elle présente ces pratiques de « création » musicale, non pas comme une évolution ou une continuation, mais plutôt comme un changement total de paradigme lié à l'apparition des tablettes tactiles. Pour Aurore, les conditions de mise en capacité des élèves, vis-à-vis de leur créativité musicale, correspondent ainsi à des critères strictement techniques et organisationnels.

« L'avantage des tablettes, c'est quand même que... avant, il fallait réserver la salle informatique sur les mêmes créneaux pendant cinq semaines, c'était pas gérable. Maintenant, c'est vraiment bien. Je m'en rends compte aussi avec les collègues de musique d'autres établissements, quand on fait des formations ensemble, au lycée Pesquet... J'ai vu que la plupart des collègues sont obligés de réserver deux séries de tablettes à Canopé, qu'ils n'obtiennent pas forcément tout de suite. Nous, on a plein de tablettes, donc c'est vrai que moi je les utilise beaucoup. L'application GarageBand est hyper simple d'accès pour les gamins. » (Ibid.)

Pour Achille, cependant, les tablettes permettent surtout d'intégrer une dimension ludique dans les pratiques de classes, qui n'est pas à négliger,

385. Séquenceur audionumérique logiciel, développé par Apple et fonctionnant sous OS et iOS.

selon lui, pour les élèves les plus en difficulté et à qui peut profiter le stade du jeu dans les apprentissages.

« On parle de "différenciation", tu vois, pour les élèves en difficulté. Mais la différenciation, c'est pas juste mettre des exercices un peu progressifs. La différenciation, pour un gamin dyslexique par exemple, ça peut être simplement travailler sur l'écriture, faire des jeux sur la police de caractères, sur les couleurs, sur l'écartement entre les lignes, tu vois. Faut que ce soit un peu fun. En fait, pour les élèves en difficulté, faut pas avoir peur de faire dans le ludique. En maternelle, on apprend par le jeu et, pour nos gamins qui ont raté un peu cette partie de l'école, il faut repartir de là. » (Achille)

Relier les pratiques personnelles et les apprentissages scolaires

Dominique n'a pas tranché la discussion autour de la pertinence de la notion de *digital native*. Selon lui, si les adolescent·e·s doivent certes être éduqués aux « bons usages » en ligne, ils doivent également faire l'objet – de la part des adultes, et en particulier des enseignant·e·s – d'une attention particulière envers « ce qu'ils savent déjà faire » avec les outils numériques.

« Digital native ou pas, pour moi c'est pas oui ou non. J'ai l'impression que c'est oui pour certaines choses, et puis non pour d'autres. Alors est-ce qu'ils ont besoin d'être éduqués à l'utilisation du numérique ? Oui, je crois. Est-ce que par contre ils savent faire des choses ? Ben oui, aussi. Ils ont besoin d'être , par exemple. C'est-à-dire qu'ils savent consommer du numérique, visionner des choses, regarder ce que d'autres ont fait... mais, là, le rôle pour moi de l'école, c'est aussi de leur montrer qu'ils sont capables eux-mêmes de produire du contenu et de le partager. Pour moi, y a un vrai rôle de l'école et des enseignants là-dessus. Leur montrer que, tout ce qu'ils voient sur YouTube, les vidéos, les choses qui passent, eh ben ils sont capables eux aussi de créer des choses intéressantes et de les partager eux-mêmes. » (Dominique)

De fait, il explique adapter ses contenus et ses méthodes d'enseignement de la musique en observant les pratiques numériques personnelles des élèves, qui induisent selon lui des apprentissages informels – en autodidaxie personnelle et/ou collective – pas toujours facilement « repérables » pour le professeur.

« J'en vois beaucoup tourner des vidéos, surtout des vidéos. En audio uniquement, c'est beaucoup plus rare, sauf certains, qui vont être intéressés par le chant, qui vont s'enregistrer. Sinon ça va être plutôt : tourner des vidéos, les monter, les partager. Ça, ils le font vraiment de plus en plus. Alors sur leurs sujets à eux, hein ! Sur des jeux vidéo, des courses de vélo ou du surf. » (Ibid.)

Si là encore, le smartphone est l'outil central, il est pour Dominique l'objet d'un usage sophistiqué et personnalisé.

« Moi je vois qu'avec le smartphone on se filme, on monte, on se partage les vidéos, on les poste. Et ces utilisations deviennent vraiment de plus en plus perfectionnées, de plus en plus rapides, aussi parce que quand je te dis "filmer, monter, partager", ben ils font tout ça eux-mêmes, quoi, souvent sans que j'aie besoin de leur montrer les outils pour faire ça. Et parfois aussi avec des outils que je ne connais pas forcément. » (Ibid.)

En tant que professeur d'EM, Dominique voit dans ces pratiques informelles juvéniles la possibilité d'établir des liens « forts » avec les attendus scolaires, dans des pratiques de classe permettant aux élèves d'exposer leurs réalisations, de façon plus ou moins spontanée.

« Je crois que dans ces cas-là [quand les élèves montrent leurs réalisations vidéo et/ou audionumérique], ils voient des liens avec ce qu'on fait, et du coup moi je vois comment ils le font, avec telle ou telle application. C'est par exemple : "Vous nous proposez de faire un petit montage avec tel truc, mais moi est-ce que je peux le faire avec l'outil que j'utilise déjà ?" Et au travers de ça, c'est l'occasion pour moi, en tant qu'enseignant, de dire : "Ben oui, vas-y, montre !" Et là, ils croisent ce qu'ils font, ce qu'ils savent faire, avec ce qui est proposé à l'école. Là, ils arrivent à faire des ponts. » (Ibid.)

Étant lui-même très actif sur les réseaux sociaux, Dominique a construit un environnement en ligne de sa « classe de musique », qui – outre un blog WordPress – coordonne plusieurs comptes de différentes plateformes de réseaux (Facebook, Instagram SoundCloud, Twitter et YouTube), avec lesquels les élèves peuvent partager leur propre socialisation en ligne.

« J'ai des comptes de la classe de musique sur plusieurs réseaux. Du coup, les élèves vont venir partager, sur le compte du cours de musique, des réalisations qu'ils peuvent faire eux-mêmes. Je pense notamment à certains élèves. Y en a plusieurs qui ont des chaînes YouTube. Là, ils viennent partager leurs nouvelles vidéos en disant "Voilà notre nouvelle vidéo." » (Ibid.)

Pour lui, ce sont des opportunités d'inclusion pour les élèves en difficulté scolaire, qui « importent » ainsi dans la classe leur rapport « particulier » au numérique.

« Je peux témoigner que, dans ces cas-là, ils [les élèves en difficulté] voient des liens entre l'école et ce qu'ils font eux-mêmes, parce que c'est aussi une proposition que j'essaie de leur faire. Concrètement, par exemple, quand y a des activités à faire, y a plusieurs modalités que je propose. Et à chaque fois – en tout cas, j'essaie – la proposition c'est : "Si vous avez une autre idée, allez-y !" Donc, ça peut être ces élèves-là qui trouvent d'autres idées que la modalité proposée au départ par moi en tant que prof. » (Ibid.)

Cela occasionne, selon Dominique, une découverte de versants plus ou moins cachés de la personnalité d'élèves discrets ou peu à l'aise dans la forme scolaire.

« Parfois, ça m'a scotché de voir que certains pouvaient faire des tutoriels en se filmant en train de jouer de la musique. Ils arrivent à parler pendant vingt minutes en expliquant précisément ce qu'ils font... alors qu'ils vont pas forcément prendre la parole pendant les activités scolaires, telles qu'elles peuvent être vécues dans la plupart des cours. Et pourtant, ils sont capables de faire ça, ouais. » (Ibid.)

Au-delà de la surprise, ces pratiques informelles « instruisent » le professeur d'EM.

« En tant qu'enseignant, j'essaie de faire en sorte que ça me serve par rapport à ce que je leur propose de faire, que ce soit utile au déroulement de ce que je leur propose. Je me dis : "Tiens, voilà une bonne occasion !" Je vais utiliser ça après pour leur proposer de faire des choses en classe. » (Ibid.)

Par ailleurs, Dominique se rend compte que la « jonction » entre ses attendus scolaires et les activités numériques personnelles de ses élèves est conditionnée au fait d'en avoir connaissance, ce qui peut prendre du temps selon le degré d'aisance de chaque adolescent·e pour exposer son univers intime à l'école et aux enseignant·e·s.

« À chaque fois que je découvre des activités en ligne de tel ou tel élève, je me dis que c'est toujours un peu trop long, le temps que j'ai mis à m'en rendre compte. Mais bon, mieux vaut tard que jamais, hein ? Là tu vois, j'ai un exemple d'élève... bon, je me suis rendu compte l'année dernière, quand il était en 4^e, qu'il avait vraiment une activité sur YouTube et tout ! Je me dis qu'il faisait peut-être des trucs deux ans auparavant, dès la 6^e, quoi. Je veux dire que, si je l'avais su avant, je lui aurais proposé des trucs. Mais en même temps, même en 4^e, ça veut dire qu'il reste encore deux ans pour exploiter ça, donc c'est pas si mal. » (Ibid.)

Pour Aurore, le développement d'activités audionumériques avec les iPads et GarageBand en classe l'amène elle aussi à découvrir certain·e·s élèves.

« On a plusieurs élèves... je me souviens de deux d'entre eux, notamment. Je crois que je ne les ai jamais entendus, ni en 6^e, ni en 5^e, ni en 4^e. On avait travaillé sur la propagande en musique et en histoire... et donc ils ont eu à créer une musique de propagande, à partir de ce qu'on avait d'abord identifié, les caractéristiques, en étudiant un extrait musical. Et donc, ils ont recréé leur musique de propagande. Je me souviens d'avoir été bluffée de ce qu'ils avaient fait, ces deux élèves-là. Et l'année dernière, pareil, leurs créations musicales avec Régis Vinde [un musicien intervenant au collège], elles sont exceptionnelles, quoi ! Et c'est des gamins que je

n'avais jamais entendus, qui ne sont pas musiciens. Quand on fait du chant, ils sont à côté, ils ne sont pas du tout dedans. Et là alors, ils te font des créations... pff !... même Régis Vinde, il était assez bluffé de ce qu'ils ont pu créer ! Et ils avaient bossé pas seulement ici, en classe, avec GarageBand, mais aussi chez eux, avec le logiciel Reaper.³⁸⁶ » (Aurore)

Néanmoins, le dévoilement des capacités musicales de ces élèves – révélées par leurs pratiques audionumériques – a conduit Aurore à en déduire chez eux un potentiel plutôt « scientifique » – à l'endroit de l'école – que musical ou artistique.

« C'étaient aussi des élèves qui font partie du club robotique [animé par Kim]. Je pense que, voilà, ils ont trouvé leur compte dans le numérique. Parce que par ailleurs c'étaient vraiment des élèves en difficulté. Et Nolan aussi, un autre élève auquel je pense : même profil, même surprise pour moi sur les créations musicales... À part les maths et la physique, il écrit à peine trois mots de français, enfin, tu vois, c'est... Mais je pense qu'en sciences il est brillant ce gamin ! C'est assez bluffant de voir ce qu'ils peuvent faire quand c'est du numérique. Sinon, à côté, ils sont un peu... à côté de la plaque, quoi ! » (Ibid.)

Diffuser, publier son esprit critique

Profitant d'une nouvelle entrée dans les programmes d'EM en 2016 – l'ajout de la compétence « donner son avis », en plus de « réaliser, « écouter », « créer » –, Dominique s'est servi du blog de sa classe de musique pour encourager ses élèves à publier des articles de critique musicale, connectant le blog à l'application WordPress installée sur les tablettes. Pour lui, le « développement critique » des élèves, par la publication d'articles, est une modalité idéale pour faciliter le « passage à l'écrit » d'élèves plus ou moins éloignés de la forme scripturale scolaire.

« Tu vois, là on va avoir des critiques musicales, par exemple. [Il me montre le blog de la classe de musique sur l'iPad.] Là, des élèves ont publié une petite critique sur un morceau, là, Trap. Donc ils ont mis la vidéo d'une musique qu'ils écoutent, et puis une petite description partagée. Alors c'est pas des textes très longs, hein, mais, quand même, y a de l'écrit, quoi ! Ils passent par l'écrit sans trop s'en rendre compte, parce que c'est l'activité en elle-même qui fait passer la rédaction. Ouais, c'est intéressant. » (Dominique)

C'est également, selon Dominique, non seulement un outil didactique d'éducation esthétique – au sens d'apprendre à argumenter ses goûts musicaux, sans forcément passer par les canons analytiques du professeur –, mais aussi un outil d'apprentissage à l'exposition en ligne

³⁸⁶ Reaper est un autre séquenceur audionumérique logiciel, plus puissant mais aussi plus complexe que GarageBand.

puisque les élèves sont libres d'envoyer leurs articles critiques aux artistes concernés.

« Cette critique-ci est assez marrante... [Il me donne à lire l'article sur la tablette.] ... parce que c'est une critique sur le rappeur Jul, mais assez, disons assez acerbe [rires]. Tu vois, ils ont repéré l'auto-tune³⁸⁷ sur la voix, tout ça. Et puis les sons un peu... bon, pas terribles, quoi [rires]. Et alors ce qui est assez drôle en plus, c'est que, comme on a des comptes réseaux sociaux, ben quand ils peuvent ou quand ils veulent, ils envoient aux artistes la critique [rires]. Alors des fois il y a des réponses... Rarement, hein ! Donc y a le compte Twitter de la classe, et ils envoient la critique au compte de l'artiste, quoi. C'est assez drôle. Enfin, ça sera peut-être moins drôle le jour où Jul ou son manager répondront, mais bon... [rires] C'est surtout des petits groupes quand ça répond, les stars ne répondent pas trop. L'année dernière, par exemple, y avait deux rappeurs qui ont répondu aux élèves en disant "Merci pour votre retour". » (Ibid.)

387. L'auto-tune est une application numérique de traitement sonore initialement conçue pour corriger les approximations d'intonation et de justesse vocales, mise au point par l'ingénieur américain Andy Hildebrand et historiquement commercialisée par la société Antares Audio Technologies. La correction s'effectue en ajustant les hauteurs d'émissions vocales sur une échelle mélodique préétablie. Utilisé de manière excessive, c'est un effet abondamment exploité dans les MdM, et régulièrement critiqué dans la presse spécialisée tant il simplifie voire élimine les spécificités attendues du chant humain (Trax, 2016).

Chapitre 9

TRAJECTOIRES D'USAGES JUVENILES

*« Sous voûtes d'or, sous toits de
chaume,
tous les enfants ont un royaume. »*
(Jacques Brel)

9.1 Pratiques numériques et autorégulations adolescentes

9.1.1 - Saturé·e·s d'écrans

Télévision parentale

Tou·te·s ces adolescent·e·s vivent dans un environnement familial rempli de multiples écrans électroniques qui les sollicitent en permanence. De façon attendue, la télévision reste centrale dans tous les salons des foyers, chez 100 % des élèves enquêtés. De façon peut-être plus inattendue – dans ces familles « modestes » (Pasquier, 2018) –, seul un peu plus du tiers de ces jeunes possède une télévision dans la chambre, et encore, la plupart d'entre eux déclarent ne pas « beaucoup » la regarder (« Ça m'ennuie assez vite », « J'la regarde pas trop », « ... vite fait, pas souvent »), quand elle n'est pas tout simplement utilisée – principalement par des garçons – uniquement pour y connecter une console de jeu.

« Mon frère et moi on a une télé chacun dans notre chambre. C'est pour la PS4... Enfin, moi j'ai une PS4, et mon petit-frère il a une PS3. »
(Nohan, 15 ans)

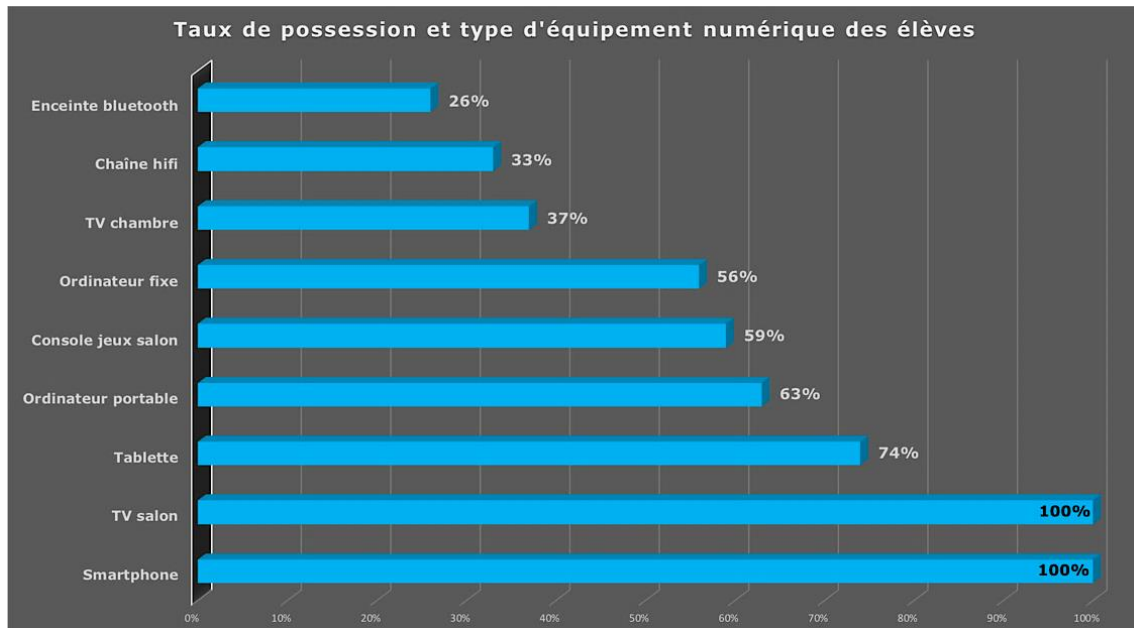


Figure 46 - Équipement numérique dans les familles des élèves

Plusieurs remarques semblent ici s'imposer.

Les situations familiales de ces adolescent·e·s révèlent – je l'ai signalé – des fragilités et ruptures conjugales – entraînant fréquemment une dispersion précoce des membres d'une fratrie –, ainsi que des conditions de vie et de travail, pour les parents, qui font évoluer le rôle autrefois central de la télévision dans les sociabilités familiales (Pasquier, 2018, 169). Par ailleurs, l'objet technologique « télévision » n'est plus le même que celui des enquêtes des décennies précédentes, les différentes offres télévisuelles étant désormais accessibles depuis n'importe quel terminal informatique relié à l'interface d'un fournisseur d'accès à Internet par réseau sans fil ou Ethernet. Pour ces adolescent·e·s, la télévision désigne ainsi tout type d'écran – du LCD basique³⁸⁸ au téléviseur à haute définition – connecté à un service en ligne d'offre télévisuelle. Au final, pour ces jeunes qui sont pour la plupart de grands consommateurs de séries – les tablettes servent massivement à se connecter à Netflix et/ou OCS³⁸⁹ –, la notion de « télévision » renvoie aux codes de consommation culturelle de leurs parents, auxquels ils adhèrent plus ou moins, selon leurs propres usages en ligne.

Or, si la télévision n'est plus forcément un facteur de sociabilité familiale, elle peut même être perçue par ces jeunes comme un phénomène polluant.

« J'aime bien être dans ma chambre parce que c'est calme. Parce que dans le salon, j'ai tout le temps la télé avec mes parents. Ça me gêne. Dans ma chambre, c'est calme, je peux éteindre tout, et voilà. » (Neil, 14 ans)

388. LCD : *Liquid Crystal Display*, traduit en français par ACL (« affichage à cristaux liquides »).

389. « Orange Cinéma Séries », « bouquet » numérique de chaînes de télévision française consacrées aux séries et au cinéma.

Pour Dylan, la télévision semble également constituer un indice de précarité sociale – lorsqu'elle est corrélée à des situations de non-emploi, un stigmat qui pèse dans sa représentation des adultes avec lesquels il vit. Lorsqu'il m'explique sa situation familiale, il hausse légèrement les épaules et baisse le regard en exposant ce qui semble être l'activité favorite de son père et de sa mère.

« Ben, mon père regarde la télé... et ma mère aussi. Ils travaillent pas. »
(Dylan, 15 ans)

Ce qui ne l'empêche pas de s'enfermer lui-même tous les soirs dans sa chambre – « au moins [pendant] trois heures » – pour explorer YouTube et/ou Netflix, « parfois en même temps ».

Doutes, prise de conscience

Derry, 15 ans, apparaît sceptique à l'endroit des écrans qui remplissent son quotidien. Pour cette jeune fille, Internet, c'est « n'importe quoi » car « tout le monde peut [y] mentir » et « c'est pas fiable ». Mais Internet est aussi, selon elle, le support de ses recherches visant à obtenir des stages en entreprise ou des informations plus générales concernant son avenir (elle souhaite travailler en cuisine, dans la restauration gastronomique).

« Alors... pffff ! [Moue d'écœurement] ... dans ma chambre, y a un ordinateur, mon téléphone portable, une télé, une chaîne hi-fi, une PS3. Dans le salon : chaîne hi-fi, télé, ordinateur portable, tablette. Tout ça est relié à Internet. Dans la chambre de ma petite sœur, y a une télé. Dans la chambre des parents : télé, tablette, téléphones... chacun le sien. Sinon, y a quatre tablettes dans la maison. Y en a trois dans un buffet, pour charger, dans la chambre de mes parents. Une pour mon père, une pour ma sœur et une pour ma mère. Et moi j'en ai une aussi dans ma chambre. [...] En fait, souvent ça sert pas trop tout ça. Moi j'ai tout sur mon téléphone, ou alors c'est l'ordi, des fois. Mais je sais pas, ça sert pas tant que ça... c'est bizarre, quoi ! » (Derry, 15 ans)

Zorra, 14 ans, qui vit avec sa mère, son petit frère et sa petite sœur non loin du collège, n'a plus de compte Facebook et Instagram. Plus exactement, son père – chez qui elle habite un week-end sur deux – a demandé à sa mère de les lui supprimer, après que trois garçons du collège se sont « invités » chez elle, à son domicile maternel, sans qu'aucun adulte ne fût ni présent ni même informé. Privée de ses longues heures d'échanges avec ses « ami·e·s » en ligne – entre cinq et six heures par jour –, Zorra m'expose à quel point, finalement, cela lui « pourrissait la vie ».

« Z. : Au début, j'étais mal, parce que je voulais le garder, mon compte [Facebook]. Mais après je me suis dit que ça me servait à rien. J'allais juste dessus pour regarder la vie des gens et que, en fait, ben ça m'intéresse pas du tout, je m'en fiche. Y a rien d'important à apprendre dessus. [...] Moi il

m'a fallu ça [la suppression de ses comptes Facebook et Instagram] pour, euh... me rendre compte qu'en fait ça ne sert strictement à rien.

Y.G. : Et ça ne te manque pas ?

Z. : Non. Ben, même, des fois, j'aimerais bien pouvoir me débarrasser de mon téléphone, souvent... parce que... [soupir]... je sais que ça me pourrit la vie, que... en fait, je profite pas assez de la vie, je suis toujours dessus. En fait, c'est pas qu'à moi que ça pourrit la vie parce que tout le monde maintenant est sur son téléphone, du coup ça nous pourrit la vie, parce que... on est toujours sur nos téléphones, on voit pas la vie, quoi, la vraie vie. En gros, la vie, ben c'est sur notre téléphone, en fait. Pour moi, c'est ce que je vois, là.

Y.G. : et comment t'y prendrais-tu pour passer moins de temps sur ton téléphone ?

Z. : Je pense que... y aurait plus de monde comme ça, ben on parlerait plus. Dans le bus, y aurait plus de conversations, on verrait moins de gens sur leur téléphone. Dans la rue, ils seraient plus en train de parler... Je sais pas comment expliquer... [long silence] [...] Mais les gens croient que, non, qu'on peut pas se passer de son téléphone, de tout ce qui est réseaux sociaux, et tout.

Y.G. : Tu utilises les termes "vraie vie"... Pour toi, Internet, ce n'est pas la "vraie vie" ?

*Z. : Ouais, ben non... pas du tout la vraie vie. »
(Zorra, 14 ans)*

Face à ces propos, je n'ai jamais pu vérifier à quel point Zorra – de façon plus ou moins consciente – établissait à mon endroit une tactique visant à amoindrir sa responsabilité dans l'histoire avec les garçons du collège en désignant l'inanité et la toxicité du smartphone, d'Internet et des réseaux sociaux (au moyen desquels cette « visite » des garçons se serait organisée). Néanmoins, ne bénéficiant pas de régulation parentale de ses pratiques numériques (en dehors d'une « confiscation » de ses réseaux), Zorra m'est apparue vraiment sincère dans l'expression d'un écœurement manifeste vis-à-vis des écrans et d'un grand désir de distanciation et de « vérité ». Ainsi, quelques semaines après l'entretien, j'ai pu reparler avec elle à l'issue d'une séance en classe à laquelle je participais. C'est d'ailleurs elle-même qui avait tenu, spontanément, à compléter pour moi son « portrait numérique ».

« Z. : Je vous avais peut-être pas dit, mais, ben... j'aime bien aussi prendre des photos. J'en prends plein, en fait.

Y.G. : Et beaucoup de photos, c'est combien, à peu près, disons, par semaine ?

Z. : Ola ! ben [rires] beaucoup, plusieurs dizaines. Au moins une soixantaine, un truc comme ça. Le matin, le soir, quand je rentre avec ma

sœur et avec ma mère. Et après, quand je rentre, ben je regarde tout, j'enregistre tout. Je passe ça sur l'ordi et sur ma clé USB.

Y.G. : Et tu les mets sur les réseaux sociaux ?

Z. : Ah non, je les affiche pas ! Je les garde pour moi, comme ça. En fait, ça reste en souvenir, quoi. C'est juste parce que ça rappelle toujours les bons moments. » (Zorra, 15 ans)

Autorégulation collective

Lydie – qui a récemment quitté son père, en Ardèche, pour venir habiter en Bretagne avec sa mère et ses deux sœurs – a décidé de garder sa chambre à l'abri de tous les écrans qui pouvaient y prendre place.

« Non, dans ma chambre, y a pas de console, de télé ou d'ordinateur ! C'est moi qui l'ai décidé, parce que j'aime pas les ondes. On peut pas dormir à cause des ondes. » (Lydie, 15 ans)

Au-delà d'une préoccupation sanitaire probablement parentale – sa mère travaille en milieu hospitalier –, il est vraisemblable que son argument puisse également opérer en tant que retournement de stigmatisé (Goffman, 2001), ses parents étant nouvellement séparés, son père étant au « chômage » et sa mère ne bénéficiant désormais que de ses propres ressources – comme aide-soignante – pour assumer le quotidien familial. Quoi qu'il en soit, Lydie déclare qu'« un téléphone, c'est suffisant » pour toutes ses activités : « échanges vidéo » et discussions sur Facebook avec ses ami·e·s d'Ardèche (« Ici, c'est nul, c'est pas mes vrai·e·s ami·e·s ! Moi, tous mes vrai·e·s ami·e·s sont là-bas. »), jeux en ligne, visionnage des YouTubeur·euse·s préféré·e·s et *posts* Snapchat (« C'est drôle, on peut se transformer en punk ! »).

Par ailleurs, pour palier l'éloignement de ses ami·e·s ardéchoi·se·s, et après quelques déconvenues relationnelles sur les réseaux sociaux (« Les gens se parlent mal. »), Lydie s'est rapprochée d'un groupe Facebook qui observe une éthique communicationnelle particulière.

« L. : En fait, au départ, sur Facebook, je me suis inscrite à un groupe où on peut connaître d'autres personnes. C'est des gens un peu partout dans la France, mais ils acceptent pas ceux qui se mettent à insulter, les gens qui se mettent à faire leur chef, et tout... Ben on peut virer les gens qui sont comme ça.

Y.G. : Et comment as-tu connu ce groupe Facebook ?

L. : Ben ils étaient tous rigolos, ils rigolaient entre eux ! Et puis... on s'apprend à bien parler, quoi... à bien se parler, entre nous. [Silence] Parce que moi, je parle jamais ici [au collège]. En dehors des cours... même à des ami·e·s, ici, je leur parle pas comme je parle sur Facebook avec ce groupe,

quoi. Je trouve que je rigole plus avec ceux qui sont sur Facebook. On se parle bien. » (Lydie, 15 ans)

Neil, 14 ans, est malentendant³⁹⁰ et souffre de « troubles spécifiques du langage oral » (TSLO) qui complexifient les interactions avec ses camarades du collège, lesquels se moquent régulièrement de lui. Il vit à trente kilomètres du collège³⁹¹, passe une semaine chez son père et une semaine chez sa mère, qui sont séparés, et fait partie d'une fratrie de cinq garçons dont il est le cadet (seuls deux de ses frères vivent encore chez sa mère). Son père est sans emploi et sa mère « fait les ménages » dans un Institut Médico-Éducatif (IME). Au cours de l'entretien, il ponctue régulièrement ses phrases avec des « avant » et des « après » (« Avant je jouais », « Avant je parlais avec un copain sur Facebook »), jusqu'à ce que je comprenne qu'il lui est arrivé – à lui aussi – une mésaventure sur les réseaux sociaux.

« Avant, j'avais 50 ou 55 amis [sur Facebook]. Maintenant, j'ai... ben j'ai bloqué des amis. Je veux plus leur parler. Ben, au début, c'était en 6^e [Neil est en 3^e] que j'ai bloqué des amis parce que... y en avait qui... ben j'ai arrêté de leur parler parce que... je peux pas dire les choses. Je recevais... des messages... [Sa voix se charge d'émotions contenues.] ... voilà. » (Neil, 14 ans)

Plus tard, dans l'entretien, Neil est revenu de lui-même sur le harcèlement dont il a été victime sur Facebook, harcèlement lié à son handicap et face auquel il a décidé de ne plus « parler » qu'à ses pairs malentendants.

« Du coup, ben je parle avec des malentendants parce qu'on a plus de choses à dire que les... [Sa voix baisse, presque inaudible.] ... entendants. » (Ibid.)

9.1.2 - Des enfants qui décident

Des parents « dressés »

Luis a 16 ans, il est élève en 3^e SEGPA au collège Jimmy-Hendrix. Lorsque je l'ai rencontré, il venait de quitter sa famille d'accueil avec qui il vivait depuis un mois et demi.

390. C'est Neil qui, en début de ce chapitre, se plaint de la télévision parentale, allumée en permanence : « Dans le salon, j'ai tout le temps la télé, ça me gêne. »

391. Neil effectue les trajets entre le collège et ses deux domiciles (celui de son père et celui de sa mère) en taxi, bénéficiant d'une aide départementale au transport scolaire des élèves en situation de handicap. Quotidiennement, il passe donc plus d'une heure et demie dans ces allers-retours, durant lesquels il écoute beaucoup de musique.

« Il s'est passé un petit problème [avec la famille d'accueil], alors je suis revenu chez mes parents. Bah, une soirée qu'a mal tourné³⁹². Puis j'en avais marre. Après, ils ont voulu me mettre en foyer d'accueil... l'assistante sociale, tout ça... Moi, j'ai dit : "Non, je retournerai pas en foyer." Alors ils m'ont dit : "Tu refuses tout, qu'est-ce qu'on va faire ?" Alors moi j'ai dit : "Ben si, je veux bien retourner chez mes parents." Du coup, j'suis chez mes parents, ils m'ont laissé aller. Ils ont appelé ça "comme un petit test". Moi j'ai dit : "C'est un test de rien du tout, c'est moi, et je vais chez mes parents, et c'est tout." » (Luis, 16 ans)

Les parents de Luis sont séparés et sont tous deux en situation de non-emploi. Il a un petit frère qui est en foyer d'accueil, et deux sœurs aînées – « adultes » – qui vivent à l'étranger. Désormais, Luis vit alternativement chez sa mère et chez son père, lequel est en situation de handicap. Abhorré par l'équipe enseignante, Luis est un élève difficilement gérable en cours ; il n'amène que très rarement ses affaires au collège – elles sont chez sa mère ou chez son père, mais jamais en même temps que lui³⁹³ – et globalement ne travaille pas. Quand il est dans ses « bons jours », il parle en permanence et brocarde tout le monde, y compris ses professeur·e·s. et se retrouve dans la plupart des « mauvais coups » (fugues du collège – il était l'un des trois garçons impliqués dans « l'histoire » de Zorra – dégradations matérielles, consommation de stupéfiants et d'alcool, bagarres avec d'autres élèves, etc.). Lorsqu'il est dans ses « mauvais jours », il est affalé sur sa chaise ou sa table, ne parle pas et semble endormi. En revanche, il eut à mon égard une attitude plutôt positive durant nos interactions et pendant l'entretien ; il était poli, plutôt franc et même joyeux – ce qui ne laissait pas de m'étonner au vu de sa situation familiale et scolaire. Pour Luis, trois choses importent avant tout : le football, son smartphone et son scooter.

Malgré l'absence de carte SIM dans son téléphone, Luis veut changer de modèle, le sien étant trop obsolète pour lui.

« Là j'ai un Samsung Grand Prime. Ben, pour l'instant, j'ai pas de carte SIM, comme c'était ma famille d'accueil qui payait mon abonnement avec les services sociaux. Du coup, là je vais bientôt avoir un nouveau téléphone avec une nouvelle carte SIM. Avec mon père, on est en train de voir le nouveau Samsung S8 [300 euros environ], là, je crois que je vais aller sur ça. » (Ibid.)

D'une portée hautement symbolique – chez les garçons enquêtés, un smartphone « démodé » prend valeur d'humiliation –, le « projet » de Luis d'acheter un nouveau téléphone s'accompagne d'un discours de consommateur expert et éclairé (« On est en train de voir », « Je vais aller

392. D'après les informations auxquelles j'ai eu accès grâce à Vincent Oberon (directeur de la SEGPA), Luis a eu une violente altercation avec le « père » de sa famille d'accueil, qui a souhaité par la suite se séparer du garçon.

393. Ici l'on retrouve illustrés les propos de Jean-Luc Rougé (dir. SEGPA C.-Debussy), selon lesquels « on ne sait plus qui manipule qui », des parents ou des enfants, chacun d'eux instrumentalisant l'autre. Voir : « Le smartphone, la famille et l'école », p. 278.

sur ça ») qui est au centre de ses conversations avec ses camarades et ses professeurs.

Entre l'ordinateur, la télévision et la PS4 (dans chacune de « ses » chambres, chez sa mère comme chez son père), Luis passe de nombreuses heures sur les écrans – « à peu près cinq heures par jour, en semaine » – et décide seul du volume et de la nature de ses usages. Plus intéressante sans doute est l'idée qu'il se fait du rôle de ses parents – de sa mère en particulier – vis-à-vis de ses pratiques en ligne.

« Mon père, il a pas Facebook. Mais sur Snap et Facebook, j'ai ma mère en amie. Parce qu'elle m'a ajouté. Du coup je lui ai dit : "Ouais, mais par contre je te dis direct : si je mets des photos avec mes potes, des trucs comme ça, même que t'aimes pas... que c'est dans le quartier, des trucs comme ça... quand on fait du scooter ou voilà, quoi... eh ben, ne dis rien, parce que sinon moi ça sert à rien que tu m'as [sic] en ami." Donc je lui ai dit ça, y a plus de deux ans, trois ans, quand elle m'avait demandé en ami, là. Donc, des fois, elle commente, mais c'est gentiment, quoi... discret, quoi... Comme ça, c'est bon, j'suis pas obligé de la bloquer, quoi [rires]. » (Ibid.)

Des parents « discrets »

Jonathan a 16 ans et il est en 3^e (dans la classe de Luis) à J.-Hendrix. Il vit seul avec ses parents, dont les autres enfants (28, 26 et 24 ans) ne vivent plus à la maison. Son père est agent d'entretien en milieu scolaire, et sa mère est agente hospitalière. Il se décrit comme un garçon assez solitaire, auprès de parents avec qui il ne semble pas avoir beaucoup de dialogue (ce que m'a confirmé Vincent Oberon, le directeur de la SEGPA). Jonathan consacre selon lui six heures par jour aux écrans entre l'ordinateur, la télévision (dans sa chambre), sa tablette et son smartphone. Il regarde des séries (« deux heures par jour »), joue à des jeux en ligne et passe du temps sur Facebook, Snapchat et Instagram. Il fait partie des quelques élèves qui ont un Facebook personnel (beaucoup d'entre eux partagent un compte commun avec au moins l'un des membres de la famille), avec lequel il a tout de même accepté sa mère en « amie », à condition qu'elle aussi demeure « discrète ».

« Ben, sur Facebook, ma mère, j'ai demandé qu'elle soit discrète, en fait... Mais bon, on parle pas trop de ça. Jamais, en fait. » (Jonathan, 16 ans)

En cas de « non-respect » de cette règle de discrétion, certain·e·s – comme Gladys – n'hésitent pas à supprimer leurs *posts* en cas de commentaires familiaux intempestifs – voire à menacer leurs parents de « blocage », comme Luis – et se constituent des tactiques visant à multiplier les comptes sur différentes plateformes, brouillant ainsi les pistes du regard parental.

« G. : Mes parents, ils sont aussi sur Facebook et sur Instagram... Et Skype. Enfin c'est ma mère. Sur Snap, j'ai que mon père.

Y.G. : Il y a une raison pour que vous ne soyez pas tou-te-s sur les mêmes réseaux ?

G. : Ben... c'est parce que... En fait, quand je mets des photos, ou que je mets un truc, ben ma mère elle va critiquer, ou elle va dire un truc, du coup, ben... du coup je l'enlève et je le mets ailleurs. Parce que c'est énervant, c'est pas pour elle, tout ça, en fait... Ben elle a rien à dire, quoi. » (Gladys, 14 ans)

Des parents pragmatiques

Meven a 15 ans, et il est également en 3^e. Dans sa chambre, il possède un ordinateur (un Apple portable) et une tablette tactile, mais pas de télévision. Sa mère est sans emploi, et son père est ouvrier « dans la métallerie ». Il passe – selon lui – au minimum quatre heures par jour sur ses écrans, entre Facebook, Instagram, Snapchat et de nombreux jeux en ligne et hors ligne, essentiellement des jeux de « stratégie ».

« T'as une armée, des châteaux forts : tu dois faire des missions, attaquer des gens, gagner des armes. » (Meven, 15 ans)

Lorsque je lui demande si ses parents régulent son temps sur ses écrans, s'ils contrôlent ses usages, il me donne l'une des réponses les plus surprenantes formulées lors de tous mes entretiens.

« Ben ouais, mon père il contrôle. Il voit si ça marche... Et des fois, quand ils sont en panne, il va chez Darty pour les réparer. » (Ibid.)

Dylan a 15 ans et vit seul avec ses deux parents qui sont tous deux en non-emploi. Il a trois frères et une sœur aîné-e-s, dont il « ne connaît pas trop l'âge » et qui « ne sont pas à la maison ». Il a une télévision dans sa chambre, ainsi qu'une tablette, et possède également une montre connectée. Facebook, Instagram, Snapchat, Skype, Diskord³⁹⁴ : Dylan passait selon lui à peu près quatre heures par jour sur ces réseaux (tout en jouant en ligne), jusqu'à ce qu'il se fasse « pirater » tous ses comptes.

« Je sais pas trop mais... j'ai accepté un message sur Facebook, une fois. Un Chinois... ben, j'ai accepté un Chinois... et après j'ai reçu un mail à moitié en chinois, et ma tablette a buggé à mort. Elle faisait tout ce qu'elle veut. Du coup j'ai changé tous les codes... et j'ai perdu plein d'amis en fait. » (Dylan, 15 ans)

394. Application Web de chat vocal pour les joueurs en ligne.

Quand je lui demande si ses parents regardent ce qu'il fait sur les réseaux en ligne, il m'explique que Facebook est devenu un moyen de communication familial entre lui et sa mère.

« Non, ils regardent pas ce que je fais... Ben, sauf des fois, ma mère, sur Facebook, oui, mais très rarement... parce qu'on est amis sur Facebook, du coup on s'envoie des messages. Et ce qu'elle fait souvent, c'est, quand je sors, elle m'envoie un message directement sur Facebook pour me dire "Tu rentres à 18 heures". » (Ibid.)

En cela, Dylan mobilise des modalités de communication caractéristiques des adolescent·e·s, pour qui désormais les échanges à distance et en face-à-face se superposent très étroitement (Fluckiger, 2006).

Ce qui est ici également manifeste, c'est l'adaptation de sa mère usant de Facebook pour s'adresser « directement » à lui sur son compte Facebook, lequel comporte « toute [sa] famille » – y compris ses trois frères et sœur aîné·e·s. Dylan étant le seul enfant vivant avec ses parents, la mère utilise ainsi Facebook à la fois comme espace familial d'influences – le cas échéant, les frères et sœurs peuvent vérifier si Dylan est bien « rentré à 18 heures » – et comme instrument de maintien des relations familiales (*kinkeeping*), pratique qui reste, pour Dominique Pasquier, largement féminine (Pasquier, 2018, 154).

9.2 Régulation parentale : en avoir ou pas

9.2.1 - Vulnérabilité en ligne, logique du soupçon

Ronan, désorienté

Certain·e·s de ces adolescent·e·s expriment leur impuissance, voire leur détresse, vis-à-vis des environnements numériques dans lesquels ils vivent, à rebours des discours autour des *digital natives* essentialisant « l'expertise » supposée de tou·te·s les adolescent·e·s à l'endroit des pratiques numériques communicationnelles et informationnelles (Cordier, 2015, 98-101).

C'est le cas de Ronan, 14 ans, qui vit avec son frère aîné et ses deux parents (lesquels sont tous deux en situation d'emploi). Non seulement Ronan est le seul élève à déclarer ne pas écouter de musique – fait rarissime –, mais il est aussi l'un des seuls à « beaucoup » regarder la télévision dans sa chambre (« Je regarde beaucoup la télé, je pense que c'est mieux que la Xbox »).

Lorsque je lui demande de me décrire son environnement numérique familial (équipement, appartenance, disposition spatiale, usages), il dresse

une liste d'embarras, d'obstacles et de complications techniques qui semblent l'accabler.

« R. : Normalement, j'ai une tablette, mais elle est cassée. [...] Sinon, j'ai un ordinateur [portable], mais... en fait, j'arrive pas trop à utiliser mon ordinateur, même si j'ai téléchargé un truc avec plein de jeux dedans. En fait, mon ordinateur est pas très rapide en gros : il bugge un peu. En ce moment, je joue pas trop avec... à part quand j'ai rien d'autre à faire. Mais y a pas trop de jeux dessus. Et on peut pas mettre de CD dedans.

Y.G. : Et tu as accès à Internet dessus ?

R. : Oui. Enfin... je vais pas trop sur Internet. Je vais surtout là où je peux avoir des jeux. C'est un truc qui s'appelle Roblox³⁹⁵ et, en gros y a plein de jeux dedans. » (Ronan, 14 ans)

Même son smartphone apparaît comme une source d'humiliation et d'ennui.

« Mon téléphone, ben en fait... je fais des jeux dessus. Mais, en fait, mon téléphone, comme c'est un Arcos... Arcos ça bugge un peu, donc, euh... j'aurais un nouveau téléphone, soit à mon anniversaire, soit à Noël, je sais pas. » (Ibid.)

Quant à ses activités en ligne, en dehors des jeux sur Roblox, il a tout simplement perdu ses codes d'accès aux réseaux sociaux.

« Y.G. : Tu as des comptes de réseaux sociaux, comme Facebook par exemple ?

R. : Non. Ben... en ce moment, normalement j'en ai un, mais... mon code, je sais plus trop ce que c'est. Parce qu'avant, j'utilisais beaucoup [Facebook], mais c'était sur ma tablette et je l'ai cassée, donc... je peux plus aller dessus. En fait, avant j'avais pas besoin [de code], c'est pour ça, je rentrai direct dans Facebook sur mon compte. » (Ibid.)

Ronan – dont les parents ne semblent pas s'intéresser à ses pratiques numériques, qu'ils ne régulent « jamais » – semble ici aux prises avec plusieurs phénomènes renvoyant à un illettrisme numérique susceptible de favoriser un repli sur lui-même (Garczynski, 2019). N'exposant dans l'entretien aucun plaisir lié à ses pratiques numériques – en dehors des jeux vidéo, auxquels il n'a plus accès –, Ronan fait partie de ces jeunes particulièrement exposés à la norme sociale véhiculée par les discours sociaux autour des *digital natives* (Cordier, *op. cit.*, 137), à la fois désorienté dans les environnements de communication et d'information qui l'entourent – dont il

395. Roblox est un environnement de jeux vidéo « massivement multijoueur en ligne » (MMORPG) de type *sandbox*, où il est possible de créer ses propres scripts, textures et modèles pour les faire partager aux autres joueurs.

est supposé maîtriser la complexité – et, partant, privé de tout espace d'expérimentation positive de ses émotions au sein de ces environnements.

Dylan, crédule

De façon analogue, dans l'enquête, la crédulité apparaît comme un facteur de vulnérabilité en ligne – reliée à l'absence de médiation et de régulation parentales à l'endroit des usages numériques – et susceptible d'entraîner là encore des solitudes adolescentes.

Ainsi de Dylan qui – à ma question « *Est-ce que tu as déjà eu le sentiment d'apprendre quelque chose sur Internet ?* » - amalgame « apprendre » et « croire » en m'exposant, en guise de réponse, ses navigations Web sur des sites de « trucs paranormaux ».

« Ben donc, des fois, ouais, j'apprends des trucs... sur des sites. Des sujets que j'aime bien, des trucs paranormaux. Je pense ça existe vraiment ! » (Dylan, 15 ans)

Dylan – dont les parents « téléphages » et en non-emploi ne s'intéressent pas à ses pratiques en ligne et avec qui la mère communique par Facebook (« Tu rentres à 18 heures ! ») – apparaît ici comme un « narratologue ordinaire » face aux difficultés qu'il affronte pour « lire le monde » en solitaire. Pour Dylan, il s'agit – selon Vincenzo Cicchelli et Sylvie Octobre – de « mettre de la cohérence là où il ne semble pas y en avoir » (Cicchelli et Octobre, *op. cit.*, 61), dans une « logique du soupçon » enracinée dans les univers fictionnels qui l'entourent et qui prend la forme d'une « méfiance généralisée » s'accompagnant de « la prolifération de régimes de vérité multiples : *fake news*, faits alternatifs, *hoaxes*, post-vérités³⁹⁶ » (*Ibid.*).

9.2.2 - Le sentiment d'apprendre en ligne

Sentiment d'apprendre et régulation parentale

Dans notre enquête, trois facteurs relatifs à cette « mise en cohérence du monde » par les pratiques numériques juvéniles semblent étroitement corrélés :

- une régulation parentale, telle que l'énoncent ces jeunes à l'endroit d'une action éducative particulière de leurs parents vis-à-vis du temps d'exposition aux écrans et des contenus circulant sur leurs réseaux ; comme nous le verrons plus loin, le contrôle parental des contenus intervient souvent après une expérience – et/ou une suspicion – d'agression ou de harcèlement en ligne, et concerne plutôt les filles que les garçons ;

396. *Fake news* : information fautive qui contrefait un article de presse. *Fait alternatif* : concept inventé par Kellyanne Conway, conseillère à la Maison-Blanche de Donald Trump lors d'une interview sur NBC le 22 janvier 2017. Le fait alternatif est une contre-vérité. *Hoax program* : canular informatique viral, souvent diffusé par e-mail. *Post-vérité* : théorie selon laquelle l'émotion et la croyance comptent désormais plus que les faits avérés (Cicchelli et Octobre, 2018, 63).

- le temps d'exposition aux écrans, en ligne et hors ligne, tel qu'estimé par les jeunes eux-mêmes en nombre d'heures par jour³⁹⁷ ;
- un « sentiment d'apprendre » sur Internet, en réponse à ma question « Est-ce que tu as déjà eu le sentiment d'apprendre quelque chose sur Internet ? ». Lorsque ces réponses n'étaient pas négatives, elles permettaient d'explorer plus loin la façon dont ce « sentiment d'apprendre » en ligne renvoyait à tel ou tel domaine référentiel des élèves, selon leurs goûts personnels, leurs pratiques de loisirs et d'éventuelles connexions avec leurs activités scolaires.

Pour 56 % d'entre eux, ils déclarent bénéficier d'une régulation parentale (RP) et, dans ces cas-là, la durée quotidienne moyenne d'exposition aux écrans (HE, « heures d'écrans ») est de deux heures. Ces jeunes-là expriment par ailleurs un « sentiment d'apprendre quelque chose » sur Internet (87 % d'entre eux).

Les 44 % de ces adolescent·e·s ne bénéficiant pas de régulation parentale (RP) ont une durée quotidienne moyenne d'exposition (HE) d'un peu plus de quatre heures (4,3), et seuls 17 % d'entre eux expriment un « sentiment d'apprendre quelque chose » sur Internet.

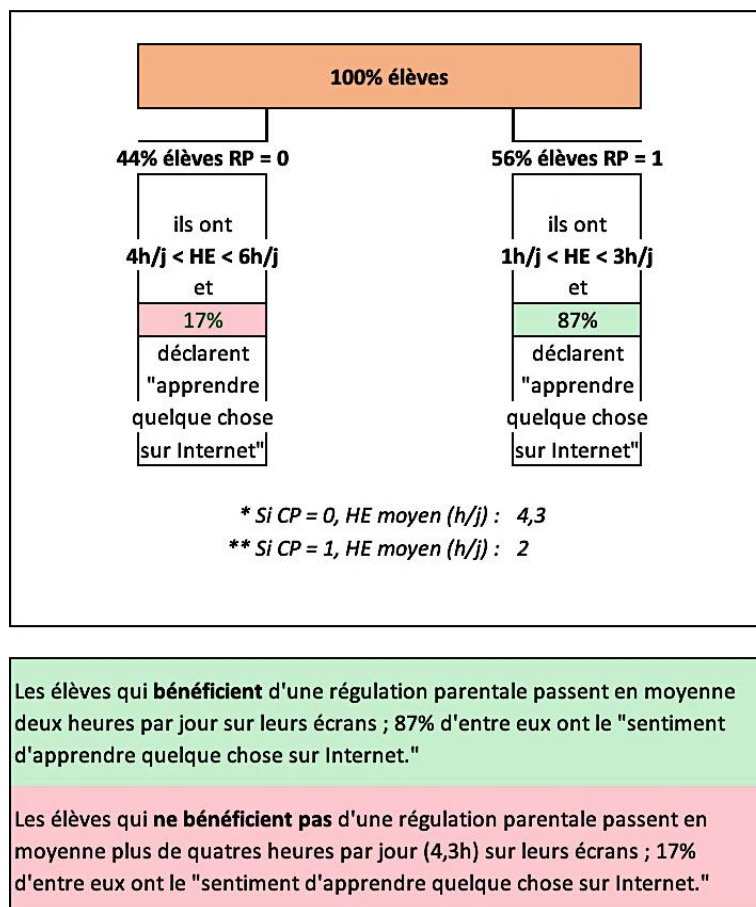


Figure 47 - Régulation parentale, temps d'exposition aux écrans et sentiment d'apprendre sur Internet

397. Concernant la récolte de ce type de données pendant les entretiens, voir pages 275 et suiv.

Il semble donc que, plus l'implication éducative des parents est forte dans les pratiques numériques de leurs enfants, plus ceux-ci y développent le sentiment d'une utilité de leurs navigations sur le Web, dans une durée quotidienne plus faible par rapport à ceux qui ne bénéficient pas de cette implication parentale. D'un autre côté, lorsque les parents ne régulent pas les pratiques numériques de leurs enfants, ceux-ci y consacrent beaucoup plus de temps et sont beaucoup moins nombreux à développer un « sentiment d'apprendre » sur Internet.

Plus précisément, parmi celles et ceux qui expriment un « sentiment d'apprendre » avec des services en ligne se profilent deux types de représentation du Web en tant qu'ensemble de ressources pour apprendre :

- l'une reliée à la possibilité de consulter des listes figées de personnages – *stars* et personnalités *people* –, d'objets, de tarifs, de spécifications et de situations diverses renvoyant à la notion de catalogue, et complètement déliée de tout apprentissage scolaire ;
- l'autre, plutôt reliée à la possibilité de consulter une forme d'encyclopédie en ligne ouverte et dynamique, dans une continuité ressentie – en termes « d'utilité » – des apprentissages proposés au collège.

Internet, un catalogue

Par exemple, pour Akona, Derry, Elyssa, Jonathan, Luis et Nolan, Internet est une forme de liste – établie « dans un ordre donné, de noms de personnes ou de choses formant une collection » – et/ou un ensemble de « brochures que propose un commerçant ou un grand magasin à ses clients et qui contient une liste d'articles accompagnés des prix, illustrations et autres renseignements concernant la vente » (CNRTL³⁹⁸).

Ici, l'information aveugle le savoir, l'accès dissout l'appropriation, et les représentations d'Internet s'incorporent chez ces jeunes aux images anciennes d'un « village global » (Mac Luhan, 1967), ressenti comme émancipateur, mais dont les prescriptions correspondent à des préconisations du marketing en ligne (Breton, 2013, *in* Plantard, 2014, 208) et/ou dans celles des offres d'orientation scolaire.

« En général, quand je vais apprendre un truc sur Internet, c'est pour regarder par exemple des trucs de scooters, ou des jeux, tout ça, combien ils coûtent. Par exemple, là j'ai mon scooter à réparer, bon ben mon père me dit : "Il faut un compteur, il faut refaire le carénage arrière et le feu avant, et il faut mettre des nouveaux feux aux clignotants." Du coup il m'a dit : "Tu regardes tout ça, tu marques tous les prix, tu prends en photo, et puis après on voit ça." » (Luis, 16 ans)

398. Voir : <https://www.cnrtl.fr/definition/catalogue>.

D'une autre façon – nous l'avons vu –, si Derry considère que le Web n'est pas fiable (« tout le monde peut mentir »), elle y passe néanmoins du temps pour penser à son avenir scolaire et professionnel.

« Ben il faut être sûr, faut directement aller sur un lieu [un site] pour bien savoir. Par exemple, des stages en entreprise, ça je regarde, je me renseigne, ouais. Je regarde un peu pour plus tard, si y a des restos un peu connus qui prennent des stages ou des apprenties. [Elle veut travailler dans la restauration gastronomique.] » (Derry, 15 ans)

Cependant, lorsqu'il s'agit « d'apprendre » réellement un mot nouveau ou de se renseigner sur un sujet ou un phénomène quelconque, la plupart de ces jeunes « amateurs de catalogues » préfèrent s'en remettre directement à leurs proches.

*« Non, pour apprendre quelque chose, ben je demande directement à un ami qui est boulanger ou, comme je veux être dans la cuisine [travailler en cuisine], et mon père travaillant en restauration et ma grande sœur aussi, alors je leur demande, quoi. »
(Derry, 15 ans)*

*« [Internet], c'est pas pour apprendre une définition d'un truc, ou un mot que j'comprends pas. Même un mot que j'comprends pas, je m'dirais "Vas-y, je vais demander à mon père." Et s'il sait pas, ben... pfff !... c'est pas grave, en fait. »
(Luis, 16 ans)*

De façon plus générale, ces jeunes ne voient aucun rapport avec ce qu'ils sont censés apprendre au collège, même parfois quand leurs pratiques numériques pourraient y être reliées. Ainsi de Jonathan – en surconsommation d'écrans, « six heures par jour » – qui apprend l'anglais en jouant en ligne.

*« Souvent, quand je joue à des jeux vidéo, je laisse les jeux tout le temps en anglais. Et des fois, je parle avec des anglais. J'utilise Google traduction, avec Skype, par exemple, quand je joue à des jeux en ligne. [...] Mais... j'utilise pas vraiment [Internet] pour le collège... Ben, y a pas de rapport avec ici, ce qu'on fait au collège. »
(Jonathan, 16 ans)*

Ou Akona, qui consulte des sites d'informations en ligne – notamment pour rester informée de la situation de l'archipel de Mayotte, son pays natal – sans toutefois relier cette pratique à son « métier d'élève » (Bautier et Rochex, 2007, 3).

« Ça peut arriver, ça m'arrive des fois d'apprendre des trucs sur Internet, sur les infos, sur un truc que je connaissais pas. Mais c'est pas pour mes devoirs. Pour faire mes devoirs, je n'utilise pas souvent Internet. » (Akona, 14 ans)

Internet, une encyclopédie

En revanche, pour Lydie – qui, outre la régulation parentale dont elle bénéficie, profite également d’une autorégulation collective au sein de son groupe Facebook, où « on apprend à bien se parler » –, Internet est un auxiliaire scolaire.

« L. : Je connais un site pour les devoirs... pour exactement ce qu’on cherche. J’ai plus le nom en tête, c’est un mot super long. Mais je l’ai dans mes raccourcis [sa liste de sites favoris]. Et quand y a un truc que je comprends pas pour les devoirs, ben je vais voir sur ce site.

Y.G. : Et généralement, ça marche ?

L. : Ben oui... tout le temps. [Rires] » (Lydie, 15 ans)

Depuis qu’elle a été victime de harcèlement sexuel sur Facebook, Séraphine bénéficie d’une régulation et d’un contrôle renforcés de ses usages numériques dans sa famille d’accueil. Avant de « monter » se coucher dans sa chambre, elle laisse son smartphone « en bas » et ne l’emmène pas au collège. Pour elle, « y a d’autres choses à faire que de rester sur les écrans tout le temps », d’autant que « c’est pas bon pour les yeux » (elle porte des lunettes). Pour elle, Internet peut non seulement contribuer à ce qu’elle reste informée sur le monde, mais doit aussi l’aider à progresser à l’école.

« Ben, des fois, quand y a des choses que j’entends parler aux infos, et que j’ai pas bien compris, ben sur Google, je vais voir... Sur une page, là... ben, des journaux sur Internet. Et puis, des fois, quand je sais pas des choses, je fais des recherches sur Google. Des fois je note... j’essaie de retenir... des noms des pays, des événements de l’histoire, des choses comme ça. [...] Et quand j’apprends des choses, ben, au final, quand les professeurs nous demandent, eh ben... je sais, quoi. »

(Séraphine, 15 ans)

Née en Guinée-Bissau, Ezima ne parlait pas français lorsqu’elle est arrivée en France avec sa famille en 2013 (sa famille est lusophone et parle également le *kriolu*, un créole portugais de Haute-Guinée³⁹⁹). Je l’ai rencontrée en 2015 alors qu’elle était en 6^e, plutôt perdue au collège entre ses rudiments de français et ses deux langues natales. Deux ans plus tard, j’ai pu organiser un entretien avec elle, lors duquel j’étais surpris par ses grands progrès en français et par la fluidité avec laquelle elle pouvait me décrire sa vie.

Elle vit avec trois grands frères, un petit frère, une grande sœur et ses parents, qui sont tous deux ouvriers. Selon elle, son père et sa mère font en sorte que leurs six enfants restent « concentrés » sur leurs études et ne passent pas trop de temps sur les écrans. Si par exemple ses grands-frères

399. Voir : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Guinee-Bissau.htm>.

possèdent une console de jeu, ils n'ont droit de la connecter que dans la chambre des parents – seule chambre où est installée une télévision – de façon à limiter en temps la pratique des jeux vidéo et à ne « pas déranger tout le monde [avec la télévision] dans le salon ».

Si Ezima consulte régulièrement des « publicités » relatives à la mode – elle souhaite travailler dans les cosmétiques, la coiffure ou la musique⁴⁰⁰ –, elle considère également Internet comme une sorte de grand dictionnaire, selon un procédé d'investigation assez singulier incluant une « prise de notes » audionumérique.

« E. : Alors, des fois, quand je fais des recherches, c'est pour les histoires, tout ça.

Y.G. : Les histoires ? Tu veux dire, les histoires de gens que tu connais ou celles des personnages historiques ? L'histoire de ton pays ou l'histoire de France, par exemple...

E. : Ben oui, j'aime bien savoir les histoires d'avant, des années avant. Par exemple, la Guerre mondiale, tout ça, j'aime bien savoir des choses sur ça. Ou le 14 juillet ! J'aime bien savoir ça. Alors, le plus que je fais, c'est je vais d'abord sur Facebook, et je regarde des histoires que les gens racontent. Ben, des gens qui sont un peu spécialisés là-dedans, quoi. Je trouve que c'est vraiment intéressant. Et après, je vais sur des sites où on peut noter des choses : des dates, des noms, tout ça. Là j'ai l'impression d'apprendre des choses.

Y.G. : Et ce n'est pas trop difficile de retenir ces dates et ces noms ?

E. : Ben si, hein ! [Rires] Ben, des fois, j'enregistre avec mon téléphone [l'application dictaphone de son smartphone], et après je peux écouter, je retiens. »

(Ezima, 14 ans)

9.2.3 - Régulation parentale, une expérience de famille

Être impliqué-e dans les tâches familiales

Pour Geovana – née au Brésil et arrivée en France avec sa mère, sa petite sœur et son petit frère en 2012 –, le contrôle parental de ses pratiques numériques est « assez simple » dans la mesure où celles-ci sont limitées en vertu de son rôle familial – en tant qu'aînée – et, partant, encadrées par les tâches ménagères de la maison qu'elle partage avec sa mère et son beau-père (respectivement femme de ménage à horaires décalés dans un hôtel et entraîneur de football professionnel).

400. Ezima manifeste des qualités musicales ; voir : « Culture musicale des diasporas familiales », p. 311 et suiv.

« Ben, sur le téléphone, tout ça, mes parents ils me font des remarques, oui. Quand je vais manger, je lâche mon téléphone, par exemple. Et de toute façon, quand je dois m'occuper de mon frère et ma sœur, ben je lâche mon téléphone aussi, quoi. J'ai souvent plein de choses à faire pour la famille. Et après, le reste, quand je regarde Netflix avec la tablette, c'est plutôt le week-end. Et c'est moi qui gère toute seule, parce qu'ils savent que je ne reste pas trop longtemps dessus. » (Geovana, 14 ans)

De la même façon, les deux parents d'Ezima étant tous deux ouvriers (son père en abattoir et sa mère dans une serre industrielle) et soumis·e·s à des horaires décalés, la jeune fille est très investie dans les tâches familiales afin « d'aider sa mère » à s'occuper de ses cinq frères et sœurs – j'ai même cru comprendre par Jean-Luc Rouget qu'Ezima est un peu la « fée du logis », notamment en cuisine. Cela a des conséquences directes sur ses usages numériques.

« E. : Ma mère, quand c'est le soir, elle me dit, ben : "Va dormir parce que demain tu vas à l'école." Mais de toute façon, des fois, j'ai même pas le temps d'aller sur l'ordinateur pour regarder si j'ai des cours, si un prof est absent, parce que j'ai tellement de choses à faire. Et du coup je n'y vais pas trop, quoi [sur l'ordinateur], même le week-end.

Y.G. : C'est quoi, alors, les "choses à faire" ?

E. : Ben souvent, je sors, je vais à Carrefour faire les courses, ou j'aide ma mère à cuisiner. Des fois je garde mon petit frère quand mes parents ou mes frères sont pas là. Bon, le week-end, ça m'arrive aussi d'aller voir des ami·e·s. Mais souvent j'ai pas trop le temps. » (Ezima, 14 ans)

Même Luis, grand consommateur d'écrans, bénéficie malgré lui d'une forme de régulation parentale lorsqu'il est chez son père qui est en situation de handicap.

« Quand je suis chez mon père, la différence c'est que, quand j'arrive, je dois faire un café pour lui. En fait, je fais d'abord ses choses à lui, et après comme ça il est tranquille. Et puis je dois faire à manger aussi quand je suis chez mon père... parce que lui il me demande souvent de faire à manger. Ben, comme il est handicapé, il me demande souvent de faire à manger pour nous deux, quoi. Je fais tout le temps à manger, pratiquement, sauf s'il dort, comme il prend des cachets des fois quand il a trop mal. S'il dort, ben voilà, je suis occupé avec moi-même, je peux être peinard à jouer à la PS4 ou à regarder la télé, quoi ! » (Luis, 16 ans)

Prévenir le harcèlement, en famille

Dans beaucoup de cas, les parents commencent à s'impliquer dans les usages en ligne de leurs enfants lorsqu'ils suspectent ou apprennent une première expérience de harcèlement sur les réseaux sociaux concernant leurs

enfants (essentiellement sur Facebook). Dans ces cas-là, c'est souvent la mère qui devient « ami·e » Facebook de sa fille – le seul cas de harcèlement envers un garçon concerne Neil⁴⁰¹ –, transformant le compte de l'adolescente en compte familial ainsi régulé par la mère.

« Ben, un jour, il y a quelqu'un qu'a fait semblant... que c'était l'amie de ma meilleure amie. Et au début, ben, on avait sympathisé. Et puis après, elle a commencé à m'insulter et tout par Facebook, à mettre des photos bizarres, tout ça. Après je l'ai bloquée. Du coup, après, ma mère elle surveillait énormément. Elle regardait ce que je faisais sur mon compte, elle regardait sur Messenger, tout ça. [...] Maintenant, je dois avoir 250 ami·e·s, à peu près, mais c'est que des vrais ami·e·s., et des fois ça peut être des ami·e·s de ma mère. J'accepte pas les gens que je connais pas. » (Lydie, 15 ans)

Séraphine, elle, a subi un début de harcèlement sexuel sur Facebook – messages obscènes, puis agressifs – suite à l'annonce d'une vente d'iPhone « à dix ou vingt euros ».

« Alors, j'étais à la recherche d'un portable. Comme le mien était cassé, je devais acheter un portable. Et ma mère⁴⁰² voulait pas que j'achète neuf. Elle m'a dit d'attendre un petit peu. Du coup, je suis allée voir sur Le Bon Coin, et il y avait un portable, un iPhone 5S qu'un monsieur vendait dix ou vingt euros, et je trouvais ça bizarre, mais bon. J'ai envoyé quand même un message pour dire que ça m'intéressait. Et au final il m'a envoyé des messages [des mails], mais qui étaient bizarres. [Lydie rougit, semble très gênée.] Et après, comme j'avais dû mettre mon prénom sur le message, ben il a réussi à aller me trouver sur Facebook. Du coup, ben il m'a envoyé plein de messages qui étaient bizarres. Du coup, ben je l'ai bloqué. Et du coup, ben... je me méfie maintenant, je regarde le profil et je regarde si c'est pas des personnes non plus trop délinquantes. Parce que des fois même y en a qui mettent des photos et... ben qui sont vraiment pas top. [Elle rougit encore.] [...] Déjà, je me méfiais un peu avant... avant qu'il m'arrive le truc, là... avec les messages bizarres. Au final, j'en ai parlé avec ma mère, on en a beaucoup parlé après ça. Et maintenant, on se méfie tous [Séraphine et sa mère], quoi. » (Séraphine, 15 ans)

Elyssa – qui débute l'entretien en précisant « je suis timide » – vit avec ses trois petites sœurs et sa mère. Son père est en maison d'arrêt, pour une durée qu'elle ne connaît pas. Elle ne se connecte à son compte Facebook qu'avec l'ordinateur familial, un compte qui inclut ses oncles et tantes, « parrain et marraine », ses cousin·e·s et sa mère. Après une mésaventure familiale de harcèlement sur Facebook – dont elle n'a pas voulu me donner les détails, si ce n'est qu'il concernait l'un·e des membres de sa famille –, non seulement sa mère, mais plusieurs membres de sa famille se sont mis à surveiller les activités en ligne d'Elyssa.

401. Voir : « Autorégulation collective », p. 291.

402. Il s'agit de la mère de sa famille d'accueil. Séraphine est en famille d'accueil depuis ses 2 ans.

« Ben, des fois, ma famille me dit de faire attention. Ils me disent de faire attention aux gens, quoi. Des fois, ma mère elle est derrière, ben, pour surveiller, quoi. Elle regarde mes messages pour voir si je me fais pas insulter ou... [silence] [...] Y a aussi mes cousins, ils regardent si c'est pas des gens bizarres qui me demandent en amie. » (Elyssa, 15 ans)

Selon Zorra, ses parents ont commencé à s'intéresser à ses pratiques en ligne quand a « éclaté » l'histoire de l'intrusion des trois garçons du collège à son domicile maternel (sans qu'aucun adulte ne soit ni au courant ni présent⁴⁰³) – ce qui lui a valu la suppression de ses comptes Facebook et Instagram, ils lui ont juste « laissé » son compte Snapchat. Depuis, ses parents sont devenus « stricts », selon elle, et vérifient désormais la façon dont elle s'expose en ligne, bien que Zorra soit persuadée que cette histoire aurait pu arriver sans les plateformes numériques.

*« Avec ma mère, je le lui ai dit [que ç'aurait pu arriver sans les réseaux sociaux]. Ma mère, elle sait tout. Mais, mon père, c'est plus compliqué, il n'a pas ça, Facebook ni Instagram, tout ça. Du coup, mon père, il est plus strict. Ben, du coup, ma mère aussi maintenant, en fait. C'est juste qu'ils regardent maintenant, ils ne veulent juste pas que je mette des photos bizarres ou... qui ne veulent rien dire. Ils ne veulent pas que je m'affiche, quoi. Mais, s'ils m'ont laissé Snapchat, c'est parce qu'ils ont quand même confiance en moi. Et qu'ils savent que je vais pas mettre des conneries dessus, quoi. Et Snapchat, franchement, je vais dessus, c'est juste pour parler à mes ami·e·s. »
(Zorra, 14 ans)*

Facebook et diasporas ethniques

Un cas particulier d'utilisation de Facebook concerne les diasporas ethniques et/ou familiales, éparpillées partout dans le monde et pour qui le réseau social favorise notamment la constitution d'espaces familiaux – au sens large –, où la notion « d'ami·e » est absorbée dans un ensemble de liens forts au sein desquels s'installe – ou se continue – une norme d'autorégulation collective.

C'est le cas d'Akona, dont toute la famille – y compris ses sœurs – est à Mayotte, où elle s'apprêtait à retourner vivre à l'été 2017.

« J'ai Facebook, où je parle avec mes sœurs, qui sont à Mayotte. Bientôt, je vais aller les rejoindre. En fait, sur Facebook, J'ai 150 ami·e·s en tout, et mes ami·e·s c'est surtout la famille, mes cousines et cousins, et quelques ami·e·s d'ici, au collège. C'est des gens que je connais. J'accepte pas des gens que je connais pas, parce que dans les trucs un peu comme ça, enfin, des gens qui se font passer pour d'autres gens, du coup il y a des problèmes. Ils peuvent se faire passer pour des gens, et si ça se trouve

403. Voir : « Doutes, prise de conscience », p. 289.

c'est pas eux, ils se cachent. Nous, on regarde ça, avec mes sœurs et mes cousins qui sont là-bas. » (Akona, 14 ans)

Pour Geovana, Facebook est également un moyen de réunir les membres de sa communauté de « là-bas » (une « grande » famille et des ami·e·s au Brésil) avec ses ami·e·s « d'ici ». Là encore, les frontières entre « ami·e·s » Facebook et membres de la famille élargie sont ténues, à la différence des tendances de sociabilité des familles françaises dites « populaires », telles qu'étudiées par Fabien Granjon *et al.* (2007) et au sein desquelles « les relations avec la famille élargie sont marquées par un relatif désinvestissement et des ruptures, de sorte qu'une partie des liens ne sont pas ou plus activés » (Granjon *et al.*, 2007, 125).

À l'instar de la famille de Geovana, celle d'Ezima est « très grande » – répartie entre l'Afrique et la France (en Bretagne et à Paris) – et dont les membres se mobilisent eux aussi en commun sur Facebook.

« C'est ma grande sœur qui a ouvert le compte de Facebook, du coup, y a tous ses ami·e·s à elle, et y a mes ami·e·s à moi aussi. Je dirais qu'il y en a... plus de 400. Je dirais 499, si je ne me trompe pas. Le plus de gens, c'est vraiment ma famille, mes cousins et cousines, tous mes oncles et tantes, tout ça. [...] J'ai une très grande famille, surtout à Paris et en Afrique. Et ici aussi [en Bretagne]. Moi je suis née en Guinée-Bissau et, à mes 3 ans, je suis allée au Sénégal et j'ai grandi là-bas. Et à l'âge de 8 ou 9 ans, comme ça, si je ne me trompe pas, je suis venue en France, ici. Du coup, moi je parle avec eux, parce que y a des choses qui me manquent, un peu... de là-bas, d'Afrique. Par exemple, les ami·e·s que j'ai laissé·e·s là-bas, la famille, aussi... Et puis le climat [rires], là-bas il faut chaud [rires]. Et puis on se parle. Ben, par exemple, mon grand-père, lui, je l'ai pas vu depuis 2008. Et du coup, ben, il est mort... Alors on parle sur Facebook, ça fait du bien, quoi. » (Ezima, 14 ans)

9.3 Dispositions musicales : omnivores et univores

9.3.1 - Influences familiales et omnivores musicaux

Chez ces jeunes, l'un des indices d'éclectisme musical est la présence de CD à leur domicile, généralement reliée à un dispositif d'écoute de type chaîne hi-fi qui, au même titre que la télévision, occupe une place plus ou moins centrale à la fois dans le salon familial et dans leur chambre. Même lorsqu'ils n'en ont pas eux-mêmes l'usage, tou·te·s les adolescent·e·s de l'enquête signalant la présence de CD semblent bénéficier d'un « climat familial » au sein duquel la musique apparaît comme un domaine de valeurs partagées au sein du foyer. Ici se déploient des univers musicaux « omnivores » (Peterson, 2004), au sens d'une diversification des répertoires

culturels juvéniles à l'aune de trajectoires d'usage audionumérique reliées aux interactions familiales.

De ce point de vue – dans notre contexte urbain de familles « modestes » (Pasquier, 2018) –, les notions « omnivores » et « univores » (Peterson, 2004) apparaissent débarrassées de tout essentialisme interprétatif, l'une et l'autre ne renvoyant pas à :

« d'un côté des élites éclairées, tolérantes, ouvertes à la diversité (culturelle, esthétique, morale, politique, sexuelle, ethnique, etc.) et de l'autre, des "masses" enfermées dans leurs petites singularités culturelles, esthétiques, nationales ou régionales, fermées au monde »... (Coulangeon, 2016, 19)

... mais au contraire au rôle des interactions familiales dans la construction des dispositions musicales de ces jeunes enquêté·e·s de milieux modestes, au gradient d'un éclectisme musical vraisemblablement corrélé à ces interactions au sein du foyer. Là encore, à rebours des prophéties pré-apocalyptique prédisant notamment la « fin de La Musique » face aux MdM (Bourdieu et Passeron, 1963 ; Molino, 2009), cette enquête entend montrer – modestement et au niveau microsocial de notre ethnographie – qu'il existe au sein de ces familles modestes de grandes variations d'usage des « prises » musicales, corrélées aux échanges familiaux.

Éclectisme familial des dispositifs et des formats musicaux

Plus généralement, lorsque ces jeunes mentionnent une multiplicité et une diversité des dispositifs et des formats (Maisonneuve, 2012) dans leurs pratiques familiales d'écoute musicale, la prééminence du smartphone – en tant que dispositif d'écoute individuel – tend à s'estomper au profit d'une multiplication des modalités d'écoute et – partant – des répertoires de prédilection. Même en cas de non-adhésion aux répertoires musicaux des différents membres de la famille – « C'est des vieilles musiques », « Le métal, c'est les musiques de mon grand-frère », « C'est mes parents qui écoutent ça, avec des CD » –, l'influence musicale de la famille demeure manifeste en tant qu'elle atténue le caractère exclusif et la dimension générationnelle des influences musicales juvéniles entre pairs (Charles et Segré, 2016) et conduit à une reformulation personnelle et originale de la disposition musicale de ces jeunes.

Dans sa chambre, Séraphine consomme « beaucoup de musique », selon plusieurs modalités d'écoute – dispositifs, formats et dispositions – relativement objectivées.

*« Dans ma chambre j'ai un poste de musique, avec des CD, tout ça... et la radio. Y a aussi mon [téléphone] portable, la tablette, mon [lecteur] MP3 et sur mon lecteur DVD, où je peux aussi lire des CD. [...] Alors pour écouter, ben ça dépend, des fois c'est sur la tablette, des fois c'est sur téléphone, des fois c'est sur ordinateur, des fois c'est les CD, sur le poste de musique. Les CD, c'est quand j'écoute vraiment, quoi, tous les CD. [...] Ben y a Sam Smith par exemple, Tal, M. Pokora, Coldplay, Nolwen Leroy. »
(Séraphine, 15 ans)*

Il est intéressant de noter que le format CD correspond chez elle à la modalité d'écoute musicale la plus intense (« j'écoute vraiment ») et que, par ailleurs, elle est l'une des seul·e·s enquê·t·e·s à ne pas télécharger de musique sur Internet.

« S. : Sinon, quand j'écoute pas des CD, j'écoute aussi Émilie Sandé. Ça c'est avec mon portable ou ma tablette, sur YouTube. Ben là [sur YouTube], je peux écouter de la musique, mais faire aussi d'autres choses en même temps : jouer à des jeux, écrire à mes ami·e·s, envoyer des messages.

Y.G. : Et tu télécharges des musiques ?

S. : Non, ça me vient pas souvent à l'idée. » (Ibid.)

Au-delà des formats de découverte musicale (qui renvoient à des modalités d'écoute plus ou moins intenses), Séraphine multiplie également les sources d'influence entre sa mère, sa sœur – vivant dans une autre famille d'accueil et avec qui elle communique par Facebook et Instagram –, ses ami·e·s et la radio. Rappelons par ailleurs qu'elle n'a pas le droit d'emporter son smartphone pour aller au collège.

« Souvent quand j'écoute la radio, soit quand je suis en voiture avec ma mère ou dans ma chambre, ben, quand j'entends une chanson qui passe à la radio et qui me plaît, après j'écoute le nom du chanteur, ou le titre... Et après je vais sur YouTube la rechercher. Ou alors, des fois, c'est des ami·e·s aussi qui me font écouter des chansons. Comme ça me plaît, ben, je demande le titre, et après je regarde sur YouTube aussi. » (Ibid.)

De son côté, Keelin possède une culture musicale assez rare pour son âge et son niveau de scolarisation (Charles et Segré, 2016, 29), qui contraste avec ce que je connaissais d'elle par ses enseignant·e·s. Ayant un « retard cognitif important », selon les termes de Jean-Luc Rougé, Keelin est toujours « ailleurs » (selon Achille, son professeur) et manifeste une très grande lenteur dans toutes ses réalisations scolaires. En revanche, lors des séances « atelier blog » que nous avons animées dans son collège avec Kevin

(le développeur Web⁴⁰⁴), Keelin nous avait étonnée par sa créativité, l'assurance manifeste d'un sens graphique, malgré sa lenteur effective de réalisation.

Lors d'une séance *atelier blog*, nous avons proposé aux élèves (en binômes) de construire une petite page WordPress censée figurer leur futur métier. Keelin – qui préfère être seule – avait développé le site imaginaire d'une fleuriste, métier qu'elle souhaite exercer plus tard. Kevin et moi-même avons été saisis par la qualité de la composition graphique, le raffinement de la charte des couleurs et des polices, et la façon dont elle avait pu importer des images du Web, les traiter dans une application de DAO (dessin assisté par ordinateur) et les importer à nouveau dans WordPress, quasiment sans aide de notre part (en dehors des consignes et explications préliminaires).

Musicalement, à l'instar de Séraphine, Keelin n'écoute pas les mêmes musiques selon les appareils utilisés.

« *Sur le PC, j'écoute Shakira, Tic Toc. Sur la chaîne, c'est des CD. Ben, y en a à mon frère : Rolling Stones, Mickael Jackson... Et sur le portable, j'écoute Amon Tobin, Sakamoto, Bonobo.*⁴⁰⁵ » (Keelin, 15 ans)

Keelin échange avec son frère aîné (20 ans) sur leurs goûts musicaux respectifs, et j'étais ainsi extrêmement surpris de l'entendre citer des artistes du label de musique électronique indépendant Ninja Tunes, qui demeure très confidentiel pour l'immense majorité des adolescent·e·s. de cet âge (SNEP, 2018).

« *J'ai découvert un truc, avec mon frère, sur Deezer, ben, des compilations [du label Ninja Tunes] que j'ai téléchargées, où y a Bonobo et tout ça.* » (*Ibid.*)

Akona est une « pirate-amatrice »⁴⁰⁶ de musique intensive, pratiquant le téléchargement illégal, sans ressentir, manifestement, aucun sentiment délictueux, ce qui semble indiquer dans son cas un consentement parental à cet endroit (Charles et Segré, *op. cit.*, 85), dans la mesure où elle échange des musiques avec son père. Par ailleurs, elle aussi multiplie les dispositifs et les formats musicaux en fonction de ses dispositions, notamment selon des distinctions linguistiques.

404. Pour le détail des interventions *ateliers blog*, dans le cadre d'une recherche-action au collège Debussy, voir : « Immersion intensive (décembre 2015-mars 2017) », p. 212.

405. *Tic Toc* est une chanson de LeAnn Rimes, chanteuse américaine de *country* très populaire aux États-Unis. Amon Tobin, Ryuichi Sakamoto et Simon Green (*aka* Bonobo) sont des artistes influents du label de musique électronique indépendant Ninja Tunes. Toutes ces références musicales sont absentes de celles des autres adolescent·e·s de l'enquête.

406. Voir « Amateur et pirate », p. 93.

« Il y a une chaîne hi-fi dans le salon, et j'en ai une aussi dans ma chambre. Il y a des CD, j'en écoute dans ma chambre. C'est là que je préfère écouter de la musique. Mais j'utilise aussi souvent mon téléphone pour écouter de la musique. Soit sur YouTube, soit avec de la musique que j'ai téléchargée. J'écoute de la musique presque toujours, et ça peut durer longtemps quand j'écoute de la musique, ça peut durer deux heures. [...] Ce que je préfère écouter, c'est des musiques espagnoles et anglaises. Par exemple, un groupe qui s'appelle Tres Ocho Uno... et Katty Perry, Kanye West, Ariana Grande, et aussi Cardi B, Taylor Swift, Sian, Eminem... Sinon, j'aime pas les musiques tristes, surtout en français [rires]. Pour moi, les musiques tristes, ça m'ennuie... c'est quand le thème des chansons est triste. » (Akona, 14 ans)

Culture musicale des diasporas familiales

Les enfants des familles dispersées par l'émigration – Akona, Ezima, Geovana et Idriss – bénéficient d'un apport tout particulier dans la constitution de leurs dispositions et de leurs cultures musicales, en tant qu'ils ont à la fois accès – par sociabilité juvénile, entre pairs – aux influences culturelles générationnelles, tout en ayant incorporé des répertoires musicaux directement issus de leurs origines ethniques et/ou familiales, conduisant là aussi à une reformulation personnelle et originale de leur disposition musicale – non plus seulement selon les dispositifs et les formats musicaux déployés dans la famille, mais également selon des dispositions musicales « préalables », *i.e.* faisant partie de leur patrimoine musical en propre (Arom et Martin, 2015).

Le cas des rappeurs Idriss et Yacine – que nous développerons dans le prochain chapitre – est tout à fait caractéristique de « l'ambivalence » de ce type de dispositions musicales, considérées à la fois sous l'angle des « produits des sociétés de consommation » et des MdM – notamment dans les cas d'urbanisation et de créolisation de musiques non urbaines (Martin, 2006a) –, mais aussi en tant que processus complexes, réponses « à la fois dominées et créatives » à des situations de crise (Mallet, 2004, 478).

Si pour Akona les musiques maories de son pays s'écoutent sur des CD familiaux – « plutôt sur la chaîne hi-fi du salon » –, son expérience de sociabilité juvénile en France et sa pratique très régulière du téléchargement en ligne l'a ainsi amenée à découvrir des réactualisations de répertoires musicaux de sa culture d'origine.

« Sur YouTube, une fois, j'ai vu un truc que m'avaient envoyé mes sœurs [qui vivent à Mayotte]. Ben, des musiques maories, mais avec un DJ. Franchement, j'ai trouvé ça bizarre, au début. [...] Ben, on en a écouté après aussi, avec mon père. En fait, y a des choses vraiment bien ! Enfin, moi j'aime bien, et mes sœurs aussi. Mon père, un peu moins [rires]. » (Akona, 14 ans)

Geovana se définit comme une grande amatrice de musique – « j’écoute beaucoup, plus de deux heures par jour... tout le temps, en fait » –, mais une amatrice « d’extérieur », caractéristique à la fois reliée à sa culture brésilienne (voir plus bas), mais aussi représentative des usages de la consommation musicale juvénile nomade (Charles et Segré, 2016, 45).

« C’est que en extérieur que j’écoute de la musique avec mon portable. À l’intérieur de la maison, j’ai pas souvent envie d’écouter de la musique, c’est plus dehors, en fait. C’est à l’extérieur, j’écoute pas trop dans ma chambre... ou peut-être de temps en temps à la télé, dans le salon. Et le week-end, j’en écoute pas, c’est plus les films... vraiment les films, ouais. [Geovana regarde des séries sur Netflix.] »
(Geovana, 14 ans)

Si elle n’apprécie pas beaucoup les musiques recommandées par ses ami·e·s – « tout le temps du rap » –, elle a une activité soutenue de « découverte musicale » personnelle (Maisonneuve, 2019) qu’elle « mixe » avec sa culture brésilienne familiale, dont elle aime notamment « l’ouverture » et les musiques anciennes.

« Je découvre beaucoup [de musiques] par moi-même. Je fouille, je fouille, et après je télécharge. Les amis, ben y en a beaucoup qui m’envoient des musiques, mais j’aime pas, c’est souvent du rap... tout le temps du rap. Et j’aime pas trop, parce que c’est toujours pareil, en fait, les paroles. Et la famille, au Brésil, ben oui, on échange beaucoup beaucoup. Là-bas c’est un peu plus ouvert qu’ici, en fait [rires]. Le soir, par exemple, on ne va pas prévoir une soirée, on s’appelle n’importe quel soir. Alors on fait une soirée, et ma famille aime bien écouter de la musique, beaucoup de musiques. Ils mettent fort [rires] ! Mais ça dérange personne, parce que c’est toujours dehors. Et on fait un barbecue, à n’importe quel moment et... c’est toujours comme ça, en fait, c’est improvisé. Et les musiques, ce sont pas des musiques de maintenant, mais c’est toujours des musiques de quand ils étaient petits... et j’aime bien ! »
(Geovana, 14 ans)

Ezima – dont nous avons déjà souligné le rapport privilégié à l’oralité, lorsqu’elle s’enregistre des dates et des noms historiques à retenir avec l’application dictaphone de son smartphone – « chante plus [qu’elle] n’écoute de musique » et connaît « plein de chansons » d’origines multiples.

Ce qui apparaît intéressant, c’est la façon très simple dont Ezima exprime que, d’une part – selon sa description –, elle chante au moins autant qu’elle écoute des chansons – jusqu’à mémoriser entièrement la mélodie et les paroles – et que, d’autre part, selon ses goûts musicaux, doublement ancrés dans ses origines africaines et dans sa sociabilité juvénile, son éclectisme musical apparaît manifestement culturel.

« Si j'aime beaucoup une chanson que j'ai envie de chanter moi-même, comme ça, d'abord je l'écoute pendant trois jours, quatre jours ou une semaine. Alors c'est souvent de l'afro, parce que j'écoute de l'afro, de la musique américaine, de la musique française, de la musique africaine... En fait, y a plein de genres de musique que j'écoute et que je chante après. Mais, le plus, c'est africain, américain et français, j'aime bien ! Par exemple, ce week-end j'ai écouté un chanteur qui s'appelle Hiro. Y a aussi KeBlack et Maître Gimms, Black M, et un chanteur africain qui s'appelle Youssou N'Dour. Après, américain, j'écoute du Beyoncé, du Adèle, des fois j'écoute aussi du Chris Brown [...]. Et donc, quand j'aime ces chansons, ben, j'apprends direct les paroles, et je chante l'air pendant plusieurs jours. Et ensuite, je chante normalement, comme ça, sans écouter [l'enregistrement initial]. Ou, des fois, je mets l'instrument [un accompagnement instrumental en ligne, de type karaoké], et je chante comme ça. » (Ezima, 14 ans)

Pour l'avoir entendue chanter lors d'une *webradio* au collège, Ezima – qui n'a bénéficié d'aucun apprentissage musical formel depuis son arrivée en France en dehors des cours d'EM – dispose d'une voix exceptionnelle pour son âge (timbre, intonations, justesse, placement rythmique, dynamiques), malgré une très grande timidité en public qui avait affaibli sa performance. Or, dans sa pratique musicale, Ezima déploie un rapport à l'oralité dans lequel sa capacité de mémorisation est centrale et qui lui permet *in fine* de performer seule (« sans écouter »), *i.e.* sans le recours à l'enregistrement initial de la chanson.

Par ailleurs – et c'est au cœur de notre réflexion –, sa façon d'apprendre des chansons s'effectue ainsi à rebours des processus d'apprentissage formel de la musique en usage dans son collège, au cours desquels les élèves appréhendent des musiques nouvelles en apprenant les paroles d'un texte, selon l'explication éventuelle du contexte, « l'identification des influences » et la mise en place de « repères musicaux » dans l'histoire de la musique occidentale (Aurore, 45 ans, professeure d'EM). Ce qui disqualifie d'emblée, potentiellement, des élèves comme Ezima, très éloignée des attendus de la forme scripturale scolaire. Une forme scolaire qui, là encore, invisibilise les tactiques de capacitation poétique d'Ezima, ainsi que son « sens musical », pourtant manifestes.

Des enfants prescripteurs musicaux

Au-delà des répertoires de prédilection, ce sont aussi les pratiques d'écoute qui, en se diversifiant, favorisent d'une part la constitution de dispositions musicales variées lorsqu'elles font l'objet d'échanges entre les différents membres de la famille, et d'autre part conduisent à redistribuer les rôles de découverte musicale et de prescription esthétique, désignant certain·e·s adolescent·e·s comme « des expert·e·s en téléchargement, sollicité·e·s par la famille et les ami·e·s » (Charles et Segré, 2016, 89).

Anya, qui dispose elle aussi d'une chaîne hi-fi dans sa chambre, est un cas un peu à part, en tant qu'elle est la seule élève à expérimenter régulièrement une écoute musicale multiphonique⁴⁰⁷ sans le savoir.

« Des fois, ben, j'allume mon ordinateur, j'écoute de la musique, mais y a ma chaîne qui est toujours en route... [rires] C'est un peu bizarre, non ? Ben j'aime bien en fait, ça fait des trucs... je sais pas, c'est bizarre mais j'aime bien. Après, ben, des fois, ça m'énerve un peu, alors je mets juste qu'une musique, soit à la radio, une musique que j'aime bien, avec ma chaîne. » (Anya, 15 ans)

Si Anya bénéficie de la présence de CD parentaux – « y en a beaucoup » –, qu'elle écoute « de temps en temps », elle est également une experte en téléchargement illégal.

« Alors je vais sur YouTube, je mets une musique que j'aime bien, et après je vais sur YouTube-Mp3⁴⁰⁸, et après c'est bon ! Et après je télécharge sur mon téléphone ou sur l'ordinateur, ça dépend. En fait quand j'aime vraiment bien une musique, je la mets plutôt sur l'ordinateur, c'est plus sûr. » (Ibid.)

Et si elle écoute « de temps en temps » la musique de ses parents, ceux-ci bénéficient en retour des fruits de son butinage musical.

« Mes parents, ils connaissent pas trop mes musiques, alors je leur fais écouter. À mon père, surtout. Et finalement, il aime bien. Ben, il a une clé [USB] qu'il me donne, et je lui mets des trucs dessus... du rap, par exemple. Je lui ai mis dans sa clé des trucs de G-Rio⁴⁰⁹. Y a aussi Menottes⁴¹⁰, Jul, des musiques comme ça. » (Ibid.)

Jonathan, lui, développe un *commerce musical* avec ses trois frères aînés (28, 26 et 24 ans), qui ne vivent pas avec lui. Ceux-ci l'initient à leurs musiques électroniques (« les musiques techno »), qu'il écoute surtout lorsqu'il joue en ligne (« avec les paroles, je suis moins concentré [pendant le jeu] »), tandis qu'il leur fait découvrir des chansons de rap et de hip-hop américain qu'il sélectionne délibérément afin de ne pas « trop » en comprendre les paroles.

407. Je prends ici l'expression « écoute musicale multiphonique » au sens général d'une écoute simultanée de sources sonores distinctes, en l'occurrence deux ou trois dispositifs stéréophoniques.

408. Application en ligne de conversion des vidéos YouTube en fichier de format audio numérique mp3 téléchargeable.

409. Il y a une ambiguïté entre (au moins) l'artiste gabonais J-Rio (<https://fr-fr.facebook.com/JRioOfficiel/>) et le chanteur béninois G-Rio (<https://www.youtube.com/watch?v=pxvyQh-MQ7o>), Anya n'ayant pas pu me renseigner sur l'orthographe.

410. Il semble qu'il s'agisse de la chanson *Les Menottes (Tching Tchang Tchong)*, du rappeur français d'origine algérienne Samir Djoghial aka L'Algérino (<https://www.youtube.com/watch?v=Fvw4vOXyBPU>).

« Moi je préfère beaucoup le rap américain, genre 50 Cent⁴¹¹, Migos⁴¹²... Je trouve qu'on sent plus que c'est du rap, avec eux. Alors qu'en français, vu qu'on sait trop les paroles directement, ben y a plus trop... y a des paroles qui veulent plus rien dire, quoi. Et ça, ben, je montre ça à mes frères, du coup ils écoutent. Maintenant, ils aiment bien ça. Et sinon, j'écoute des basses : de l'électro et de la techno. Ça c'est plutôt avec mes frères que je connais ça, ils en ont plein. Mais ça c'est plutôt quand je joue à des jeux. [...] Quand je joue à des jeux et qu'il y a des paroles, j'entends pas les bruits dans le jeu, du coup, je préfère avoir juste du son avec des boomers⁴¹³... alors qu'avec des paroles je suis moins concentré. » (Jonathan, 16 ans)

9.3.2 - Univores musicaux : « seuls ensemble »

Lorsqu'il n'existe pas – ou très peu – d'interactions familiales autour de la musique dans ce contexte urbain, ces jeunes enquêté-e-s écoutent massivement du rap français *mainstream* – au sens de « grand public » –, considéré ici comme une catégorie musicale plus ou moins définie selon leur degré de sociabilité juvénile et leur indice d'appartenance au « quartier », unité environnementale d'interactions entre pairs.

Deux catégories apparaissent alors – plus ou moins perméables, selon les trajectoires socioculturelles et les âges des acteurs notamment –, selon une corrélation entre le degré d'inclusion dans le quartier et l'expression d'une distinction et d'une expertise à l'endroit de ces musiques et, partant, à l'expression d'une distance, voire d'un rejet, vis-à-vis du milieu familial d'origine :

- ceux qui considèrent le rap en tant qu'univers musical aux contours peu renseignés – aucun artiste, aucun groupe, aucun genre n'émerge réellement de leurs préférences – et en tant que catégorie « magique » (*i.e.* invisible, secrète et mystérieuse), qui semble suffisamment recommandable, collectivement, afin de se revendiquer d'une communauté juvénile à laquelle, en tant que collégiens, ils sont censés appartenir ;

- ceux qui considèrent le rap en tant que répertoire musical de prédilection au sein d'une communauté – celle du « quartier » – à laquelle ils sont liés à mesure d'éléments d'expertise et de distinctions qui sont collectivement discutés à l'endroit de ces musiques. Ici émergent des artistes, des groupes et des genres de prédilection communs dans leurs préférences, qui se rattachent à une catégorie de genre et de style du rap « téci »⁴¹⁴. Ici aussi émergent des *insiders* et des *outsiders* – les « caves » de H. Becker (Becker, 1985, 109-115) – à mesure de l'adhésion aux normes collectives du

411. 50 Cent (de son vrai nom, Curtis James Jackson III) est un chanteur et acteur américain découvert par Dr. Dre et Eminem, l'une des figures, dès le début des années 2000, du *Gangsta Rap* de la côte-est des États-Unis d'Amérique.

412. Migos est un groupe de hip-hop américain originaire d'Atlanta, en Georgie.

413. Un *boomer* ou *woofer* est un haut-parleur destiné à diffuser les basses fréquences (entre 20 et 500 Hz environ).

414. Voir : « Le style « téci » : fiction ou réalité ? », p. 348.

« quartier ».

Enfin, rappelons que les jeunes musicien·ne·s de notre enquête – qui, par leurs pratiques de création musicale, transcendent la deuxième catégorie – seront étudié·e·s dans le prochain et dernier chapitre de cette thèse⁴¹⁵.

Le rap, catégorie magique

Ainsi, plus ces jeunes sont isolé·e·s de leurs pairs, et peu socialisé·e·s dans leur quartier, plus la notion de « rap » émerge en tant qu'une catégorie « floue » dont aucune référence musicale distinctive n'est explicite. Ce sont des jeunes qui, pour diverses raisons corrélées – situations de handicap et isolement familial notamment –, constituent de façon solitaire leurs dispositions musicales et chez qui la musique n'opère pas en tant que facteur de sociabilité juvénile.

De ce point de vue, je propose de considérer cette catégorie particulière – et minoritaire : les situations d'interactions musicales familiales et/ou juvéniles étant très majoritaires parmi les acteurs enquêtés – sous l'angle de la notion de « magie », au sens où Marcel Mauss la définit, comme constitutive d'un ensemble de « rites qui ne [font] pas partie d'un culte organisé ; rite privé, secret, mystérieux et tendant comme limite vers le rite prohibé » (Mauss, 1995, 16). Pour ces jeunes, la notion de « rap » est magique en tant qu'elle renvoie à une catégorie prescriptive d'appartenance juvénile – située à mi-distance entre des normes familiales mises à distance ou rejetées (comme pour Elyssa, dont le père est incarcéré) et les normes sociales des interdits scolaires dont la transgression est ici figurée par un « rap » explicitement subversif –, sans que n'apparaisse toutefois une appétence musicale particulière.

Elyssa, par exemple, n'écoute que du rap, mais « comme ça », sans pouvoir me donner de noms d'artistes en particulier, même si elle en télécharge « beaucoup ».

« Y.G. : Et qu'est-ce que tu écoutes comme musique·s ?

E. : Ben... du rap.

Y.G. : Tu peux me donner quelques noms de chanteuses ou de chanteurs ? Des groupes que tu aimes bien ?

E. : Je sais pas. [Silence] J'écoute ça comme ça.

Y.G. : Et comment tu découvres les musiques que tu écoutes ? Est-ce que c'est toute seule, avec tes ami·e·s ou dans ta famille ?

415. Voir : III Chapitre 10 « Trajectoires de capacitation poïétique », p. 320 et suiv.

E. : Ben dehors, avec des copains et des copines. Dans le quartier, quoi.

Y.G. : Et tu télécharges de la musique ?

E. : mm. [Acquiescement]

Y.G. : Beaucoup ?

E. : Oui.

Y.G. : Dans ton téléphone, tu as beaucoup de morceaux ? Dix, cent, mille, un million [rires] ?

E. : [rires] Je sais pas. Ben, y en a beaucoup, je sais pas combien. Et je sais pas les noms.

Y.G. : Et avec ta famille, tu découvres ou tu partages un peu des musiques ?

E. : Non. » (Elyssa, 15 ans)

Ronan est un garçon très solitaire – nous avons vu qu’il est « désorienté » dans son environnement numérique⁴¹⁶ – qui n’écoute pas de musique. Enfin presque.

« Y.G. : Est-ce que tu écoutes de la musique ?

R. : Non.

Y.G. : Vraiment ? Pas du tout ? Tu n’écoutes jamais de musique ? Tu n’en as jamais écouté ?

R. : Ben... je sais pas. Vite fait, comme ça.

Y.G. : Et tu dirais que c’est quoi, comme musique, ce que tu as écouté ?

R. : Ben je sais pas trop... Du rap, je crois. » (Ronan, 14 ans)

Le rap, catégorie d’expertise

À l’inverse, plus l’ancrage de ces jeunes dans leur quartier est fort, plus la sociabilité juvénile apparaît comme en tension avec la culture familiale – où, rappelons-le, il n’existe aucun partage de valeurs communes autour de la musique –, et plus le sentiment d’expertise et de distinction vis-à-vis des répertoires musicaux partagés entre pairs semble important. Pour Dylan – dont les parents ne travaillent pas et « regardent la télé » –, la musique c’est « le » rap. C’est en tout cas ce qu’il écoute, exclusivement, *i.e.* les

416. Voir : « Ronan, désorienté », p. 296.

productions de jeunes artistes de rap français *mainstream*⁴¹⁷, massivement diffusées sur les plateformes et très présentes dans les *charts* de l'industrie de la musique enregistrée (SNEPA, 2018).

« Y.G. : Où préfères-tu écouter de la musique ?

D. : Avec une enceinte [bluetooth]. Dehors, avec mes potes.

Y.G. : À quelle fréquence ?

D. : Tous les jours, je sais pas... une heure et demie.

Y.G. : Quelle(s) musique(s) écoutes-tu ?

D. : Le rap : Djadja & Dinaz, Sofiane, PNL, MMZ, MHD, Booba.

Y.G. : Il y a un autre style que tu aimes ?

D. : Non. » (Dylan, 15 ans)

Luis aime beaucoup être « peinard » et « tranquille » – y compris au collège, ce qui désole ses enseignant·e·s. S'il multiplie les modalités d'écoute musicale selon les dispositifs auxquels il a accès – dont il décrit précisément le détail des usages –, il n'écoute en revanche que ce qu'écoutent également ses « potes » du quartier.

« Y.G. : Où préfères-tu écouter de la musique ?

L. : Ça c'est compliqué, parce que sur mon portable, j'aime bien écouter dans le bus, matin et soir, c'est normal, quoi, c'est... tranquille. Et... sur l'ordi, c'est bien aussi, j'aime bien, c'est tranquille, je suis peinard sur mon lit. Et sur la PS4, c'est... bien aussi, en fait. En fait, y a plutôt trois endroits différents où j'écoute. Mon portable, c'est dans l'bus, à l'extérieur, dehors... au collège, avec mes potes, dehors. Aussi quand on joue au foot. Après, sur l'ordinateur, ben c'est souvent dans ma chambre, sur mon lit. Et la PS4, pour la musique, c'est souvent dans le salon. Donc, en fait j'ai trois endroits différents... sans le réfléchir, j'ai trois endroits pour la musique, en fait.

Y.G. : Tu m'as dit que tu écoutais de la musique tous les jours ?

L. : Ah ouais, ouais, tous les jours.

Y.G. : Quelle(s) musique(s) écoutes-tu ?

L. : J'écoute... ben avec les potes, quoi, on écoute PNL. Après y a Sofiane, euh, Hornet la Frappe, DjadJa & Dinaz, MHD, MMZ. Et Booba aussi.

417. La notion de rap *mainstream* renvoie à une catégorie économique et commerciale du rap – le rap *game* –, qui désigne les productions massivement diffusées sur les plateformes numériques. Voir : « Le game: to be the boss », p. 348 et suiv.

Y.G. : Sais-tu ce que c'est comme musique ?

L. : C'est que du Rap, tout ça.

Y.G. : Quand tu découvres des musiques, est-ce que c'est toi qui les découvres, est-ce par tes amis, ou par ta famille ?

L. : Nan, ben la famille, nan [rires]. C'est avec des potes, quoi. Ben, des fois, c'est moi tout seul, ou moi avec mes potes. Ben, par exemple, un coup j'avais écouté un son, comme ça, au pif, sur YouTube, et puis j'avais aimé. Mais sauf, j'avais pas téléchargé tout de suite, j'avais juste écouté comme ça, et tous mes potes ils écoutaient ça et ils me disaient : « Hé, je l'ai écoutée celle-là. » Du coup, ben voilà, je l'ai téléchargée et je l'écoute maintenant. J'ai dit quoi encore ?... Hornet la Frappe, ouais, ben, ça aussi, c'est avec des potes qu'on a trouvé ça. » (Luis, 16 ans)

Chapitre 10

TRAJECTOIRES DE CAPACITATION POÏETIQUE

*« Détestez la mauvaise musique,
ne la méprisez pas. »
(Marcel Proust)*

10.1 Apprendre et se développer entre pairs

10.1.1 - Apprendre en regardant faire

Jaguar, la trentaine, est rappeur et producteur (auteur, compositeur et interprète) et fondateur de *Shadows Circle*, principal studio d'enregistrement de LaVille consacré aux musiques « urbaines » et label de production d'artistes de rap qu'il choisit d'accompagner. Autodidacte et « touche-à-tout », Jaguar est également devenu, au fil du temps, un réalisateur de clips vidéo assez recherché dans le milieu du rap lavillois. Professionnellement, il se décrit comme « un mec qui fait ça bien ».

« Pour trouver des bonnes prestations de studio, où tu peux à la fois faire du son et des clips, ben c'est dur de bien tomber. En fait, des petits studios, y en a plein. Des mecs qui font un peu ce que je fais, y en a plein, mais y en a beaucoup qui font ça un peu à l'arrache, quoi... Ben c'est dur de tomber sur un mec qui fait ça bien, tout simplement. C'est pour ça que les mecs, ils reviennent souvent me voir, quoi. » (Jaguar)

Comme beaucoup de rappers, Jaguar a commencé jeune à écrire, composer et enregistrer des chansons avec ses « potes » d'enfance – cofondateurs de son groupe Signed – avant de se constituer progressivement en professionnel de la production rap⁴¹⁸.

« Quand j'avais 19 ans, on a sorti des CD avec notre groupe, Signed. On s'est auto-produit, quoi. Et au final, ça a super bien marché ; à l'époque, on vendait plein de CD... Ça nous a amenés à faire des concerts, à poser⁴¹⁹ sur des compils avec plein d'artistes. Au départ, on avait commencé par un petit CD qu'on a enregistré nous-mêmes, autoproduit. Pour le deuxième, on a commencé à avoir des financements, des gens qui nous entourent un peu, on allait dans des studios... Et de là, ben... moi je m'intéressais déjà à l'informatique, depuis toujours... Donc j'ai continué à m'y intéresser. » (Ibid.)

Si à l'école il ne « foutait rien », c'est dans les studios d'enregistrement qu'il s'est formé à son métier de producteur, au contact d'aînés qu'il y fréquentait avec son groupe.

« Ben j'ai appris en regardant les autres faire. Le fait d'aller en studio pour enregistrer avec le groupe, ça fait que j'ai vu des mecs qui bossaient derrière [la vitre de la cabine d'enregistrement et la console de mixage]. Je regardais toujours comment ils faisaient. Du coup, ils m'ont aidé. Ils me montraient comment ils faisaient. Moi, j'avais 20 ans, tu vois, eux ils avaient peut-être la trentaine et ils faisaient du hip-hop. Du coup, ben je bossais avec eux au final. Et ils me filaient des logiciels sur un disque, qui étaient craqués. Mais c'est vraiment y a longtemps, hein [rires]. Je rentrais chez moi, j'étais comme un fou avec les logiciels craqués... Et là c'est parti, quoi ! » (Ibid.)

Progressivement, il a changé de place, dans les studios, pour aller lui aussi travailler derrière la vitre et la console.

« Arrivés à un moment, vu qu'on n'avait pas non plus des grosses finances et qu'on voulait travailler vraiment, avec de la qualité, ben c'était compliqué d'avoir des gens compétents, entre guillemets "gratuitement"... Donc je me suis à bosser moi-même aussi, quoi, grâce à eux, grâce aux

418. Selon nos informateurs, dans le rap, le hip-hop, et plus généralement les MdM, le « producteur » est un musicien – compositeur et arrangeur – en charge des « instrumentales » ou « instrus » (séquences musicales audionumériques accompagnant le *flow* du rappeur – ou MC, « maître-esse de cérémonie »). Le producteur est également fréquemment désigné par l'expression anglo-saxonne *beatmaker*, renvoyant aux origines du hip-hop, aux *sound systems* jamaïquains du Bronx, à la pratique du *talk over* des MCs et – progressivement – à la naissance du style *Boom Bap* des années 1980 et 1990, dans lequel est notamment systématisé l'usage rythmique binaire d'un *kick*, ou grosse caisse (le *boom*) combiné à une caisse claire, ou *snare* (le *bap*). Voir plus loin : « Éléments sonores structurants », p. 363 et suiv.

419. Cela renvoie ici, pour le rappeur, au fait de « poser » son *flow* (le flux poético-mélodico-rythmique de sa performance vocale, valorisé à mesure de sa fluidité) sur des séquences instrumentales.

mecs qui me montraient plein de trucs en studio. Et ça a été le même chemin pour les clips [vidéo]. » (Ibid.)

Aujourd'hui, Jaguar accueille à son tour des « petits jeunes » dans son studio, dont beaucoup sont en « difficulté » (scolaire, sociale, professionnelle, institutionnelle) et qu'il tente de soutenir dans leur démarche, malgré l'indifférence des institutions locales.

« C'est vrai qu'il y a un aspect social dans ce que je fais, puisque je reçois quand même beaucoup de jeunes qui sont entre guillemets "en difficulté" pour les autres institutions, et qui viennent ici pour mener avec moi des projets concrets, à court terme. Du coup, ouais, y a un côté social... D'ailleurs, je trouve que la mairie pourrait me trouver un local plus grand, quoi [rires]. » (Ibid.)

Idriss, une vingtaine d'années, est également rappeur et partage sa vie entre Paris et LaVille, où il fréquente régulièrement le studio *Shadows* de Jaguar pour enregistrer ses « sons » et réaliser ses clips. Né au Gabon, Idriss est « tombé » très jeune dans le rap au contact de ses pairs et des « grands » de la plus importante « cité » de Libreville.

« Dans ma cité, le rap était renommé. C'était une cité où il y avait la plupart des meilleurs rappeurs de Libreville, à Nzeng-Ayong, la plus grande cité de Libreville. Là-bas, j'ai commencé à faire beaucoup de scènes, même mes premiers sons. J'étais en 6^e, 5^e, avec mon groupe, et on était dans un garage [rires]. On était là nous tous, trop contents, à faire un son... Et le son, il tournait dans toute la cité ! C'était pas mal, je veux dire on se débrouillait pas mal. Et c'est là où y a eu un déclic, quoi. Moi, je ne me suis jamais dit : "Je veux faire du rap." C'est juste que je suis tombé dedans. Nous, tout ce qu'on voulait, c'était faire de la musique. Et après, au fur et à mesure, on était avec un collectif qui avait été monté par les grands de notre quartier, le collectif Nzeng-Ayong All Stars, où y avait tous les p'tits roukis de Nzeng-Ayong. » (Idriss)

10.1.2 - Construire des valeurs dans le collectif

« Oser ensemble » : être encouragé et encourager

Yacine, 19 ans, est déscolarisé depuis la 3^e (à l'issue d'un parcours en Maison Familiale Rurale), malgré un début d'apprentissage qu'il a interrompu. Aujourd'hui, il ne fait « plus rien du tout », à part écrire des textes de rap, qu'il chante et enregistre avec ses « collègues » du groupe « Z. ». Le rap, il en a démarré la pratique collectivement parce que « c'est plus facile de se lancer à plusieurs ».

« Quand tu écoutes du rap, t'as beaucoup de gens qui écrivent des textes en cachette, mais les gens n'osent pas se lancer, quoi. Moi, on était quatre, avec mes collègues, vu que c'est plus facile de se lancer à plusieurs, on a commencé à se voir. C'était un hasard. À la base, on se connaît depuis longtemps. On s'est connu par rapport à d'autres copains du quartier. Moi j'habite à Soleil-Rouge, mais j'allais souvent traîner du côté de Chanteclair. On s'est mis d'accord, on s'est dit qu'à LaVille y avait pas beaucoup de groupes de rap qui émergeaient. On s'est dit : "Pourquoi pas faire notre petit chemin ?" » (Yacine)

Soleil-Rouge, où habite Yacine, est l'un des quartiers « prioritaires » (QPV⁴²⁰) de la ville, d'où partent régulièrement des affaires de délinquance juvénile – trafics de stupéfiants, vols et incendies de voitures, dégradations du mobilier urbain, affrontements avec la police, rixes avec des « gangs » du quartier Château-d'Eau – qui alimentent périodiquement la presse locale. Cependant, pour Yacine, les encouragements et les félicitations recueilli·e·s au sein de son quartier – concernant les productions musicales de son groupe Z. publiées sur YouTube – sont aussi importantes que celles qu'il reçoit sur Facebook.

« Il y en a beaucoup qui nous donnent de la force, ceux qui nous envoient des messages. Ils ont vu que des gens aiment bien nos sons, ils relaient ça sur Facebook et tout, et du coup on s'est dit, bon, on continue, ça vaut le coup, quoi. Et même dans la rue, dans le quartier, même moi ça me choque [rires], des gens qui m'interpellent : "Ouais, c'est toi Yacine, de Z., machin, c'est trop cool vos sons." Alors moi, je dis : "Mais je ne suis personne encore, laisse-moi tranquille" [rires]. Mais, ouais, c'est vraiment cool, ça fait trop plaisir, quoi. Des gens de ton quartier qui te disent "continue", qui te suivent, tout ça, qui viennent quand on fait une scène. » (Ibid.)

Pour lui, ces encouragements sont à relayer auprès des « petits frères », qui eux aussi se mettent à écrire et à « poser » du rap, pour les aider à comprendre qu'il faut « se lancer » parce qu'ils n'ont « rien à [y] perdre ».

« Y a des petits gars du quartier, des petits rappeurs qui se sont pas encore vraiment lancés et qui nous demandent des avis, quoi. Ils nous envoient des trucs, leurs vidéos, tout ça, et nous on leur fait : "Ouais, ça c'est bien." Après, nous on veut pas juger quoi, on peut juste encourager, tu vois ? Y a Pierre, que tu connais, au collège là-bas⁴²¹, ben ça fait plaisir aussi qu'il sorte ses premiers sons avec ses potes. S'ils veulent vraiment faire du son, alors on les pousse à fond, quoi, on leur dit : "Lance-toi, hein, de toute façon t'as rien à perdre." » (Ibid.)

420. Quartier prioritaire de la politique de la ville.

421. Pierre, 15 ans, élève en 4^e SEGPA du collège Claude-Debussy.

Pierre, justement, a 15 ans, et cela fait déjà deux ans qu'il écrit, enregistre et publie ses chansons de rap et celles qu'il co-écrit avec son ami Nolan. Lorsque je l'ai rencontré, il était en classe de 4^e SEGPA au collège Claude-Debussy et vivait avec ses grands-parents à LaVille, à 300 km de sa mère et sans avoir jamais connu son père. Depuis, j'ai appris par Jaguar qu'il était parti rejoindre sa mère, mais revenait régulièrement à LaVille pour continuer d'enregistrer ses « sons » au studio *Shadows*. Pour Pierre, ce studio offre une « qualité mortelle » en termes d'enregistrement musical et de réalisation vidéo, tandis que Jaguar, d'un autre côté, semble l'encourager à développer son univers artistique.

« Alors ben, Pierre, que tu connais, c'est un des plus jeunes, un des plus entre guillemets "amateur" avec qui j'ai bossé. J'ai eu des nouvelles de lui, il n'y a pas longtemps : un soir, il est passé, là. Maintenant il est à K.-sur-Mer... sa mère est à K.-sur-Mer, du coup il est reparti là-bas. Mais il revient quand même faire des sons ici, et tout. C'est plus simple pour lui comme on le connaît déjà... Et comme je te disais, là-bas, c'est un peu dur de bien tomber, il y a plein de petits studios. » (Jaguar)

Dôl, Jaguar et Yacine : faire « famille »

Pour Yacine, le collectif est une famille, et ses « potes » du groupe Z. sont aussi ses frères, en musique et dans la vie.

« En fait, on est comme des frères de sang, quoi. On est soudés dans la musique, mais aussi en dehors. Si l'un de nous a un problème, on sera toujours là. C'est comme Dadd, notre collègue qui ne fait pas de son, mais qui est avec nous : il est important pour nous, il est toujours là, il nous soutient. Toujours à nous pousser, à nous dire : "Ouais, les mecs, faut faire ça, faut faire ci... Vous faites, quoi ? Vous êtes en train de dormir là, réveillez-vous, faut commencer à faire des sons !" Alors que lui, au final, il s'en fout, c'est pas lui qui fait des sons, c'est pas lui qui écrit des textes et tout. Mais bon, on a une solidarité en fait, on est vraiment très solidaire entre nous. » (Yacine)

Faire famille, c'est aussi respecter les catégories d'âge de chacun, en fonction de la position des personnes dans un gradient « d'importance », selon une hiérarchie de renommée dans le milieu du rap, quitte parfois à préférer l'entre-soi générationnel. Ainsi, malgré son « respect » envers Jaguar en tant qu'acteur historique et majeur du rap lavillois – mais aussi, peut-être, en vertu de son propre manque de préparation et/ou d'expérience en studio – , Yacine s'est senti progressivement mal à l'aise au studio *Shadows Circle*, préférant un environnement musicalement moins exigeant et un compagnonnage plus proche en âge, au risque par ailleurs d'inspirer quelque « embrouille »⁴²².

422. J'ai eu connaissance par le rappeur Idriss d'une « embrouille » qui semblait concerner le groupe Z., dont l'un des membres aurait reproché à Jaguar de consacrer davantage de temps aux productions du tout jeune groupe du quartier Soleil-Rouge Social District, dont certains titres ont atteint plus de 170 000 vues sur YouTube. Pour Idriss, cette « embrouille » relevait d'une

« Par respect, on ne voulait pas trop déranger Jaguar. Quand on enregistrerait un son chez lui, on ne voulait pas trop rester longtemps, on voulait faire ça vite et, des fois, c'était bâclé. Du coup, on a rencontré les mecs de Zek, un autre studio, plus petit. Ils sont passionnés, ils prennent le temps, tout ça... Zek, on discute avec eux dans le studio, et bon... on a un peu le même âge aussi [Yacine a 19 ans], du coup on a un peu la même vision des choses. Parce que c'est vrai que Jaguar, il a quand même trente et quelques [années]... Alors que chez KB, on prend notre temps, on recommence beaucoup de choses, y a beaucoup d'échange, quoi. » (Ibid.)

Pour Dôl, rappeuse trentenaire qui est la seule « fille-MC » à bénéficier selon elle « d'un peu de reconnaissance » à LaVille et au-delà⁴²³, la « vraie famille » est « celle qu'on se choisit ». Par ailleurs, mère de deux enfants et compagne de Jaguar, Dôl a connu elle aussi le décrochage scolaire.

« Je n'étais vraiment pas très bonne élève, pas très assidue. J'ai tout de même eu un bac, je ne sais pas trop comment... Un bac technique, machin. Et après, j'ai été en fac de psycho : échec total. Là survient le décrochage à la faculté, et après je suis partie travailler à droite à gauche. » (Dôl)

Depuis son enfance, elle écrit des poèmes, qu'elle s'est mise à déclamer, petit à petit. C'est à peine sortie de l'adolescence qu'elle rencontre Jaguar – il animait alors une émission consacrée au rap sur une radio étudiante –, lequel l'a progressivement invitée à se « faire une place » au sein de son collectif de rappeurs. Dôl s'est ainsi choisie une nouvelle « famille », affinitaire et musicale – un « cercle des connaisseurs » –, puis finalement biologique, Jaguar étant devenu son compagnon et le père de ses enfants.

« Jaguar, ses potes et ses frères sont devenus les miens. Ce collectif, cette famille, c'est un peu un cercle des poètes disparus, un cercle des connaisseurs [rires]. Il y avait d'abord le groupe Signed, qui s'est élargi, et ensuite Shadows Circle, à la fois un studio et un label, celui des productions de Jaguar et de ceux qu'on décide de produire [...]. Mais, oui, je crois qu'au final on connaît mieux ses amis que sa propre famille. » (Ibid.)

Le « milieu » : demeurer lucide mais solidaire

Enregistrer des « sons » de rap, c'est aussi selon Idriss savoir organiser un réseau sur mesure de *beatmakers*⁴²⁴ fiables et expérimentés. Depuis son départ du Gabon, il a conservé un réseau d'amis musiciens éparpillés partout dans le monde, qu'il développe grâce au Web, disposant

manifestation de jalousie à l'endroit des « vues » sur YouTube de ce jeune groupe « en train de percer » (et financièrement produit par Jaguar).

423. Dôl a notamment participé à des enregistrements (*featurings*) du rappeur LIM ou du groupe de punk rock Al Kapott.

424. À propos de l'expression *beatmaker*, voir note de bas de page n° 424, p. 325.

ainsi d'une source de séquences instrumentales potentielles – les « instrus » – d'accompagnement musical – les « prods » – afin d'écrire et d'enregistrer ses chansons.

« Concernant les prods, c'est plutôt des connaissances à moi, mais de partout ! À la base, ce sont soit des amis, soit des connaissances qui me font connaître des beatmakers. Y en a du Gabon, y en a de Marseille, y en a aussi des États-Unis parce que j'ai un ami qui est là-bas, un ami d'enfance avec qui on était au Gabon et qui a continué dans la musique. Et après, avec ce que je fais aussi sur Internet, y a des beatmakers qui me contactent et qui m'envoient des palettes de beats⁴²⁵, par exemple. Ils me disent : "Voilà, on aimerait bien que tu poses sur nos beats, voilà, tu choisis et c'est gratuit." » (Idriss)

Seul rappeur diplômé de notre échantillon, Idriss a obtenu en France un *Bachelor* en management et un Master en ingénierie d'affaires spécialisé, qu'il a finalisé avec un mémoire consacré au management du rap français. De cette expérience, il retire une perception particulière du milieu de l'industrie du rap français, qu'il décrit avec – semble-t-il – beaucoup de lucidité⁴²⁶ et où, finalement, « c'est pas le talent qui compte ».

« C'est que du réseau, vraiment. Quand tu vis comme moi, par exemple, à Paris, et lorsque je regarde ce qu'il se passe ici, à LaVille, ben ici il y a beaucoup de bons rappeurs qui méritent d'aller plus loin. Mais c'est juste qu'ils ne connaissent pas la bonne personne, et ça s'applique aussi à moi, pour y arriver... Parce que moi, mon rêve aussi, c'est de faire une carrière, avoir mon Disque d'or. En fait, pour la vérité, c'est que, lorsque j'ai fait l'école [de management], j'ai dit : "Bon, on va allier les deux, comme ça y a le côté école, et le côté qui me permettra de rentrer dans le milieu en même temps, et voir comment ça fonctionne." Donc c'est comme ça que j'ai réfléchi quand j'ai écrit le mémoire pour l'école. Et en rentrant dedans, pieds joints, tu constates que c'est pas le talent qui compte... c'est vraiment pas le talent. Parce que le talent, ben tu vois, un gars, là, qu'est dehors, dans la rue, et qui fait un freestyle⁴²⁷, et il est fort. Mais en vrai, pour être connu, c'est juste que tu connais le gars qui peut te mettre en avant, c'est tout. C'est comme ça. » (Ibid.)

Face à ce constat, Idriss expose sa « dynamique » personnelle, centrée sur une solidarité envers les personnes de son réseau musical – comme une alternative aux usages commerciaux monopolistiques et individualistes de l'industrie musicale qu'il dénonce –, à commencer par

425. Dans ce contexte, le *beat* ne renvoie pas seulement à une pulsation rythmique, mais plus généralement à une séquence rythmique instrumentale enregistrée (de type *bass-kick-snare-hihat*) souvent enrichie de *layers* (des échantillons sonores [*samples*], des motifs mélodiques [*leads*], des nappes harmoniques [*pads*], des *riffs* instrumentaux, etc.). Voir aussi note précédente.

426. Rappelons que l'auteur de cette thèse a travaillé durant sept ans dans l'industrie phonographique. Voir « Introduction générale ».

427. Dans l'acception qu'en donne ici Idriss – et au-delà du genre musical apparu au début des années 1980 et dont notamment *Planet Rock* (A. Bambaataa) est emblématique –, le freestyle semble renvoyer à une topique originelle du hip-hop consistant à délivrer un flux vocal (*flow*) improvisé ou interprété, construit sur des combinaisons rythmico-rimiques de manière à ce que leurs caractéristiques phoniques participent à la transmission de messages verbaux (Martin, 2010a, 22).

Jaguar, chez qui il a enregistré son premier album et à qui il prodigue désormais quelques « filons » sur les plateformes numériques de promotion musicale.

« Jaguar, quand il a vu que j'avais fait sortir mon album, les clips, et tout, il m'a dit : "Oh, mais je ne savais pas que tu faisais tout ça !" [Rires] Donc il était un peu étonné et il m'a dit : "Ouais, donne-moi quelques conseils pour les plateformes, pour les machins", et voilà, je lui ai donné les filons. Parce que, ça ne sert à rien de... faut faire évoluer les choses. Bon, moi je suis dans cette dynamique-là, hein. Mais... c'est clair que dans les plus grosses sphères de la musique, c'est pas comme ça que ça fonctionne. Au niveau des manageurs, lorsqu'ils parlent, c'est plutôt : "Tu manges ta banane, tu balances [la peau], et si la personne glisse dessus, tu t'en fous." C'est comme ça plutôt dans la musique en général, mais moi je n'aime pas cette vision des choses, parce que c'est juste pour ne pas permettre aux autres d'y arriver. » (Ibid.)

10.1.3 - Le studio : environnement sociotechnique et économique

Économie de la capacitation poïétique

Le studio est un maillon important dans la chaîne de capacitation poïétique de ces jeunes rappeurs. Il est à la fois un lieu de rencontre décisif pour se mettre en réseau avec ses pairs – pour les studios déjà constitués –, mais il est aussi l'objet d'une spéculation personnelle – en tant que projet en soi : monter « son propre studio » – afin de se sentir le plus « libre » vis-à-vis de sa propre production musicale. Dans un cas comme dans l'autre, la dimension sociale du studio est enchevêtrée avec une dimension économique dont la centralité – « rien n'est gratuit » – fait l'objet d'une préoccupation constante.

Avant d'avoir pu réunir le budget nécessaire pour aller enregistrer au *Shadows*, Pierre a lui aussi fait appel au studio Zek, mais, à la différence de Yacine, pour des raisons à la fois économiques et selon une vue éthique particulière du collectif. Par ailleurs, afin de mener à bien ses projets musicaux, Pierre – rappelons qu'il a 15 ans – travaille pendant les vacances scolaires.

« Sur Facebook, je parle aussi au studio Zek. Après j'ai fait qu'un enregistrement chez eux... Moi, à la base, je voulais aller chez Jaguar, qu'est le plus grand label de LaVille, tout ça, mais je n'avais pas le budget quoi... En gros si je voulais faire un clip plus un enregistrement, ça me revenait à 450 euros. Et moi, vu que je travaille pendant les vacances, à la mairie, avec les gardiens du quartier... ben je nettoie les halls, tout ça, les extérieurs, et ça me revient à... j'sais pas, deux semaines c'est entre... entre 400 et 600 [euros]. Et, comment dire, quand il reste que ça, ça fait quand même cher pour un clip et un enregistrement. Il ne me serait resté que 200 euros quoi. Du coup, le studio Zek, c'est mieux, parce que le clip et l'enregistrement ça me reviendrait quoi... à 200 pile. Et puis, là-bas, j'veux

pas dire que c'est des pros, hein, mais ils se débrouillent bien, quoi. Et en plus, vu que je leur donnerai des sous à eux pour mes clips tout ça, ben la qualité va avancer chez eux... Il y aura plus de sous pour eux, comme ça ils pourront acheter plus de matériel. » (Pierre)

Yacine – qui est en non-emploi – expose la difficulté d'être musicalement « indépendant », ce qui l'amène à envisager de n'enregistrer qu'avec des proches, quitte à diminuer son exigence vis-à-vis des prestations de studio.

« Avec le groupe ["Z."], on va essayer de monter un studio indépendant, un truc à nous. Parce que là on va essayer de faire un projet, c'est-à-dire une mixtape, vraiment un truc travaillé. Et si on n'a pas de studio, ben, le studio, déjà c'est 50 euros [de l'heure] à chaque fois, du coup on y va tous les deux mois, quoi. Alors que si on doit faire un CD, un projet ou un album, faudrait... allez, minimum quatre heures par jour. Au début, j'avais rien du tout, dans mon entourage. Je ne connaissais personne qui faisait de la musique. Maintenant, j'ai mon cousin qui fait des instrumentales, ça fait pas longtemps qu'il fait ça, mais il commence à toucher un peu, à se démerder, quoi. Il bosse aussi dans une radio. [...] Mais sinon, ouais, c'est très dur de faire de la musique quand t'es indépendant, parce que... faut investir... faut investir beaucoup, et le matos c'est pas donné, quoi. Déjà, faut avoir un bon PC pour travailler, après faut un bon micro, faut une carte son, faut isoler la pièce, tout ça... Faut vraiment être au top, quoi ! Je vois Zek, ils ont mis beaucoup d'argent, et le matos... ben c'est pas encore hallucinant, quoi ! » (Yacine)

Pour Idriss, la question ne se pose pas de la même façon ; il s'agit avant tout de repérer les meilleurs partenaires en termes de « qualité » de production (tant audionumérique que vidéo). Et cette démarche s'appuie selon lui sur des qualités de sociabilité. Ainsi, lorsqu'il est arrivé en France après avoir quitté le Gabon, il a tout de suite organisé un « événement » slam⁴²⁸ à LaVille, ce qui l'a amené à rencontrer les principaux rappers locaux et l'a également orienté dans le choix d'un studio pour ses propres productions.

« J'avais créé un événement de slam, c'était pour l'école [de management]. Et c'est comme ça que j'ai croisé DodgeVege, Bera et DK-Assouf. Je l'avais fait au Central Station⁴²⁹, y avait aussi MC P et Rim'K. Donc, moi j'avais fait mon slam, et ils avaient bien apprécié. Ils ont dit : "Ah ouais, c'est bon ce que tu fais, faut venir voir un peu comment nous on travaille, ici." Et c'est ça, la première connexion rap que j'ai eue à LaVille. Et puis, en tant qu'amateur de rap, quand je suis arrivé à LaVille, j'ai tapé "rap + LaVille" dans Google, et j'avais vu le clip de Jaguar... C'est lui qui était le plus mis en avant sur YouTube par rapport aux autres, parce qu'il

428. Pour A. Pecqueux, le slam est « une forme d'écriture poétique destinée à être récitée *a cappella* devant un public et notée par un jury (dont les membres sont souvent choisis au hasard parmi les spectateurs présents). Le but est ainsi de partager un texte original dans une ambiance chaleureuse, renforcée par le concours ludique dans lequel s'insère la performance et agrémentée par l'équation immuable des soirées slam : déclamer un texte donne droit à une consommation au bar. » (Pecqueux, 2014).

429. Un bar musical de LaVille, aujourd'hui fermé.

avait plus de clips, plus de vues, tout ça. Et j'ai dit : "Ce que fait Jaguar, c'est meilleur qualitativement que les autres." Et je me suis dit : "Il faudrait que je travaille avec lui." Et lorsqu'on a fait un open mike⁴³⁰ avec DodgeVege, j'ai dit à Jaguar : "Il faudrait que je vienne enregistrer chez toi, parce que la sonorité chez toi, c'est mieux." Et il m'a dit : "Oui, il n'y a pas de soucis." » (Idriss)

Le studio : un choix social et pragmatique

Pour faire vivre son studio, Jaguar a dû prioriser les projets musicaux des autres au détriment des siens et séparer plus globalement sa vie de « famille » (au sens strict comme au sens plus large) de son métier de producteur, après quelques années « un peu délicat[es] » durant lesquelles tout semblait mêlé.

« Le fait que ça me rapporte de l'argent, de faire ce studio d'enregistrement, a fait que j'ai un peu laissé mon projet artistique un peu plus de côté parce que j'avais besoin de vivre, parce que j'avais des enfants. Et du coup, vu qu'on faisait du bon boulot, qu'on avait une petite renommée, ben, dès que les gens savaient que j'avais un petit studio... Enfin au début j'avais juste un peu de matos dans un appartement. Du coup, les gens venaient, venaient, et chez moi ça a commencé à être un peu... un peu délicat, quoi [rires]. Du coup, on a récupéré ce petit coin de cave qu'est dans une maison privée, mais où ça ne dérange personne. Là, ça fait maintenant cinq ans qu'on est là. » (Jaguar)

S'il souhaite dorénavant migrer dans un autre studio – « un plus grand local, plus professionnel, pour faire évoluer la structure » –, il n'en oublie pas pour autant la vocation « sociale », qu'il articule néanmoins avec la nécessité économique du « prestataire ».

« Y a le côté social où j'aide des mecs, et tout, mais on essaie un peu dans le côté business, quoi... C'est-à-dire, les mecs, pour moi ils viennent, ils croient en eux, ils ont un produit, moi je vais les aider à ce que ce produit soit bien. Parce que c'est ça, hein, ils font de la musique, ils veulent la mettre sur YouTube, leur but c'est de faire des vues, de faire des concerts... Ce n'est pas juste de s'exprimer, sinon, ils chanteraient juste dans leur chambre, voilà quoi. Et du coup, ouais, on a un côté business où les mecs, ils viennent, ils paient et ils ont leur prestation au final. [...] Moi y a des moments où, voilà, c'est des mecs, ils viennent une heure. Le mec il prend une heure, il fait son "son", après y a un autre mec, il prend une heure, il fait son "son", etc., voilà quoi ! Et après, je mixe à la chaîne. » (Ibid.)

430. Un *open mike* ou *open mic* (« micro ouvert ») est une « scène libre », soit un spectacle où chacun peut se produire sur scène après inscription auprès de l'organisation. En jazz, il s'agit traditionnellement de *jam sessions*.

Pour Jaguar, le studio est une opportunité économique en tant qu'il répond actuellement à une demande massive : tout le monde « veut être une star ».

« Y a un phénomène sociologique lié à Internet qui fait qu'aujourd'hui tout le monde veut être une star... Et c'est ce qui m'a confirmé dans l'idée que c'était peut-être un business cool et pérenne d'être dans la musique et la vidéo, quoi. Parce que tout le monde veut être connu, aujourd'hui. Moi, y a des mecs qui sont venus ici, ils chantaient, je leur remettais leurs syllabes sur les temps, je corrigeais chaque note avec les auto-tune⁴³¹ et correcteurs de pitch⁴³², machin... voilà, quoi ! T'écoutes le mec chanter, c'est carrément inaudible, mais t'écoutes le morceau, après, ben ça passe, quoi [rires]. » (Ibid.)

10.1.4 - Subir l'Éducation nationale

Heurts et malheur de l'EM

Tout·e·s les musicien·ne·s enquêté·e·s (élèves et ancien·nes élèves) évoquent leurs cours d'EM en tant que moments « ennuyeux », « pas intéressants » ; des cours où « tu te faisais chier » et dont l'ambiance de classe se résume à un grand « bazar », encore aggravé lorsqu'ils se tenaient en fin d'après-midi et que s'y accumulait « toute la fatigue de la journée ». Plus singulier peut-être, plusieurs d'entre eux y regrettent la disparition de l'apprentissage de la flûte à bec en plastique. C'est par exemple le cas de Yacine, déscolarisé après la 3^e, qui relève également la vision des cours d'EM par ses « profs de maths ».

« Ben, la flûte, moi, j'aimais trop ! Ah ouais ! Je kiffais trop la flûte ! Sinon, ouais, après, la musique, c'était franchement le bazar quoi, toujours... Les cours de musique, j'ai remarqué, c'est souvent en dernière heure quoi. Tu as toute la fatigue de la journée et tout. Même tes profs ils disaient, les profs de maths, j'me souviens : "Oh, mais c'est bon, vous avez musique après, vous pourrez faire ce que vous voulez !" [Rires]. Mais maintenant ils ont enlevé la flûte, hein ? Moi j'étais dans un autre cursus scolaire, j'étais dans une Maison Familiale Rurale jusqu'en 4^e. En 3^e, je suis retourné dans le système scolaire normal, et j'ai vu qu'ils avaient enlevé la flûte, j'ai fait : "Ah bon ?" Et du coup, les cours de musique sans flûte, c'était pas intéressant. Elle te faisait écouter du son, et tu te faisais chier. Alors qu'avec la flûte au moins t'étais chez toi, t'apprenais des trucs que tu pouvais ramener à l'école. Et y avait du chant aussi... le chant aussi, c'était

431. Voir note de bas de page n° 387, p. 286.

432. Le *pitch* désigne la hauteur d'une note (ici chantée). Un correcteur de *pitch* est une application audionumérique permettant de modifier la fréquence d'un son enregistré pour le replacer dans une échelle mélodique donnée.

cool... Les Choristes⁴³³ et tout [rires]. Même le fait d'aller apprendre des poésies aussi... Les poésies et tout, ça c'était vraiment cool. » (Yacine)

Il apparaît ici que, pour Yacine, l'apprentissage instrumental – fût-ce de la flûte à bec en plastique – jouait en faveur d'une institutionnalisation des modes d'appropriation musicale – processus actif pour y résilier les tensions socioscolaires multiples et « rejeter la tentation de l'individualisme et de l'indifférence » (Gadet, 2018, 15). C'était pour Yacine la possibilité de ramener à son domicile (« au moins t'étais chez toi, t'apprenais des trucs que tu pouvais ramener à l'école ») non seulement un instrument de musique, mais, partant, un instrument symbolique du savoir légitime – a musique écrite dite « cultivée » (Boulez, *in* Foucault, 2017, 1314) – qu'il pouvait s'approprier à son rythme. Ici s'installait, selon lui, la possibilité d'inscrire le « particulier de [son] expérience » dans le sens plus général du savoir musical (Boudinet, 2010, 5-6).

Pour Idriss, les cours d'EM qu'il a « subis » pendant sa scolarité au Gabon étaient très éloignés de sa culture familiale et de ses propres activités d'écoute et de production musicales qu'il partageait avec ses pairs dans la « cité » de Nzeng-Ayong.

« L'éducation musicale, c'était un peu comme ici. On t'apprend à faire la flûte, les machins, voilà, mais ce n'est pas ça qui nous intéressait. Nous, on a vraiment une culture afro-américaine, au Gabon. C'est plutôt les clips américains qui passent le plus. Moi, avec mes parents, j'ai grandi avec la musique disco, les 33 tours, les 45 tours, Mickael Jackson, les Five⁴³⁴, tout ça. Et à la télé, ce que moi j'ai plutôt vu, c'est de la musique américaine. Alors tu arrives à l'école, tu dis : "Ouais, la flûte, bon... Qu'est-ce que je vais faire avec la flûte ?" [Rires] Non, nous on faisait nos sons dans la cité, comme je t'ai dit, on faisait des scènes, tout ça... Ces cours de musique là, ça ne nous intéressait vraiment pas. » (Idriss)

Il semble qu'ici la topique française d'une éducation *par* la musique – ignorant au passage l'actualité des pratiques sociales musicales de référence des apprenants (Tripier-Mondancin, 2010, 181)⁴³⁵ – révèle encore davantage d'une absurde inefficacité dans sa version coloniale qui – activée en retournement de stigmaté (Goffman, 2001) – a conduit le Gabon à organiser un système scolaire calqué sur celui de la France, en vertu de son appartenance à la « Françafrique »⁴³⁶ et à négliger son propre patrimoine musical.

433. Musique du film *Les Choristes* (2004), de C. Barratier, dont la musique chorale écrite par B. Coulais obtint l'oscar 2005 de la meilleure chanson originale au cinéma (pour la chanson *Vois sur ton chemin*) et fut vendue à plus de 4 millions d'exemplaires dans le monde. Source : www.chartsinfrance.net.

434. The Jackson Five, groupe de musique *soul* réunissant les cinq frères Jackson, dont le jeune Michael.

435. Voir : I 2.3 « Ambivalences politiques de l'éducation à la musique », p. 57 et suiv.

436. Voir notamment : <https://www.monde-diplomatique.fr/2016/10/PIOT/56405> et <https://www.jeuneafrique.com/142652/politique/jean-christophe-rufin-sarkozy-n-a-jamais-rompu-avec-la-fran-afrique/>.

Pour Jaguar, il n’existait tout simplement pas d’éducation à la musique dans sa scolarité, en dehors du rare « passage » d’un enseignant « passionné ».

« Ben il n’y en avait pas d’éducation musicale à l’école, hein. On jouait de la flûte quand on était en 6^e quoi, et encore [rires]. Ou alors, si... l’éducation musicale, c’est quand tu tombais sur un bon prof qu’était vraiment passionné et qui te communiquait un peu cette passion, quoi. Mais ça, ç’a dû arriver une ou deux fois, pas plus. Vraiment pas plus. » (Jaguar)

Par ailleurs – tout en reconnaissant son absence d’intérêt et d’assiduité scolaires –, il déplore également le manque d’ouverture de l’école aux débouchés professionnels liés à la musique et aux arts du spectacle, réservés selon lui aux élèves « super bons » ou à celles et ceux qui pouvaient se faire financer des « écoles payantes ».

« Au final, vu que je n’avais pas suivi la filière classique, je veux dire la meilleure filière, en bac S, et surtout vu que je ne foutais rien [rires], ben c’était compliqué d’aller dans des formations du genre "ingé son". Pour faire ça, soit t’es super bon... et même quand t’es super bon, en général c’est des écoles payantes. » (Ibid.)

Transcendance morale vs éthiques immanentes

Lorsque j’ai demandé à Pierre – auteur, compositeur et interprète de 15 ans – ce qu’il pensait de ses cours d’EM au collège, j’ai tout d’abord obtenu un « pfffff ! » sonore, censé m’indiquer tout le mal qu’il en pensait, sans oser toutefois incriminer ouvertement sa professeure (« Ben c’est chiant, quoi ! Ça pourrait être fait autrement, mais bon... »). Plus tard, en insistant encore un peu, il a fini par m’en exposer très succinctement quelques raisons.

« Ben elle [sa professeure d’EM] sait pas que je sais faire tout ça : ma chaîne YouTube, mes "prods"... ben le numérique, les iPads et tout ! Et bon, au début, c’est marrant GarageBand, mais c’est un peu limité, quoi ! [Pierre utilise Reaper⁴³⁷]. Et dès que t’essaies de faire truc plus élaboré, ben, comme moi avec mes sons, et tout, ben en gros tu te fais engueuler, quoi ! [Rires] » (Pierre)

Aurore, sa professeure d’EM, avait pourtant tenté d’organiser un « projet slam » avec l’une de ses collègues enseignantes en SEGPA.

« C’est dommage, parce qu’on devait faire avec Sylvie, une collègue de SEGPA, un "projet slam" dans le cadre du jumelage avec la Haut-Parleuse⁴³⁸. Et ça n’a pas pu se faire parce que cette année les 3^e, ils ont été beaucoup en stage. Moi je les avais le lundi, et avec tous les lundis qui

437. Voir note de bas de page n° 386, p. 285.

438. La principale salle de « musiques actuelles » de LaVille.

ont sauté – on a perdu je ne sais pas combien de cours –, on n’aurait pas eu le temps de faire ça. J’y avais pensé, justement, pour Pierre. » (Aurore)

Il semble qu’ici la puissance symbolique de la dénomination « projet » associée à un répertoire musical des MdM – le slam – illustre potentiellement les propos de Noémi Lefebvre (2006), selon qui la conception française d’une « perfection en soi » appliquée à la musique ne renvoie pas à une essence, à une donnée en soi (comme en Allemagne, selon l’auteure), mais à un résultat, un but à atteindre. Il en résulte une idéalité française associant musique et perfection de telle sorte qu’il existe « une frontière [qui dissocie] l’apprentissage de la musique et la musique elle-même » (Lefebvre, 2006, 3).

Ce hiatus semble ici métabolisé par l’étrange syntagme « projet slam » qui – outre sa connotation technocratique (Doria, 2014) – juxtapose deux lignes de force : celle d’une pratique de « l’immédiateté musicale » (Pecqueux, 2014) – la poésie chantée en *freestyle a cappella* – et celle d’une frontière entre apprentissage et objet d’apprentissage, renvoyant à l’idée d’une musique « latente », une musique « pas encore là » (Lefebvre, *op. cit.*).

Par ailleurs, si Aurore avait pensé à Pierre pour ce « projet slam », elle ne paraît pas spécialement intéressée – pédagogiquement – par sa pratique et son expérience des MdM. Lorsque je lui ai demandé ce qu’elle pensait de son élève rappeur, j’ai obtenu là encore un « pfffff » non moins sonore que celui du garçon.

« Le "projet slam", peut-être ça m’aurait permis d’avoir une autre idée de Pierre, parce qu’en cours il n’est vraiment pas terrible quoi, tellement il est... Pfffff... Alors que je sais très bien qu’il est... Je me rappelle, il chante super bien ! Le dernier chant qu’on avait fait, je l’avais mis au cajón⁴³⁹, il nous a fait toute la rythmique, et on n’avait pas travaillé, hein ! Enfin, il a une super oreille, ce gamin. » (Ibid.)

Ce « pfffff » mutuel me semble révéler une opposition de valeurs profondément antagonistes. Nous avons vu précédemment à quel point Pierre est investi dans son développement musical, qu’il partage dans une éthique collective avec ses pairs.

« Vu que je leur donnerai des sous à eux pour mes clips tout ça, ben la qualité va avancer chez eux... Y aura plus de sous pour eux, comme ça ils pourront acheter plus de matériel. » (Pierre)

Or, si Aurore, dans son discours, reconnaît les compétences musicales de Pierre, son « pfffff » semble renvoyer à une distinction de valeurs dominée par sa vision d’un élève « pas terrible » en cours. Pourtant, dans les entretiens effectués avec d’autres enseignant·e·s – dont Achille,

439. Le cajón est un idiophone à percussion originaire d’Amérique latine. Sous forme de caisse en bois, il se joue avec les mains, avec des balais ou des baguettes de type *rods sticks*. Usuellement, le musicien s’y assoit pour le jouer entre ses jambes. Il est également possible d’y fixer une pédale et de l’utiliser comme une grosse caisse.

Jean-Luc et Kim –, Pierre apparaît comme un garçon « intelligent », « courageux », « mature » et « plutôt gentil ».

Le « pffff » d'Aurore renverrait donc à un système de valeurs transcendantes instituant une morale – celles de l'institution scolaire, précisément, métabolisées par l'enseignante (Tripier-Mondancin, 2010) – qui se heurte à un autre « pffff », soit un ensemble de valeurs quotidiennes, éthiques et esthétiques, celles de Pierre et de ses ami·e·s rappeur·euse·s, confirmant ici « l'hypothèse inflexible que l'on compare [...] un goût à un non-goût ou à un goût inférieur » et non – comme ça devrait être le cas dans un cours d'EM (Eloy, 2015) – des goûts différents, selon leurs *ethos* respectifs (Hennion *et al.*, 2000, 251).

De ce point de vue, Pierre embrasse des valeurs éthiques, au sens où G. Deleuze, dans son ouvrage consacré à Spinoza (2003), les réunit en tant que typologie des modes d'existence immanents, tandis qu'Aurore porte une morale qui rapporte toujours l'existence à des valeurs transcendantes. Ici, le couple immanence-transcendance semble opératoire pour comprendre ce qui oppose Pierre et sa professeure de musique, dans une distinction possible entre une éthique et une morale au sens où la morale rapporte toujours ses valeurs intemporelles à un jugement de Dieu – c'est sa transcendance –, tandis que l'éthique travaille ses valeurs au quotidien, au plus près des hommes et de leur vie en commun – c'est son immanence (Deleuze, *op. cit.*, 35).

Dans cette perspective, il apparaît alors possible d'approfondir une archéologie des « bricolages » musicaux audionumériques de ces jeunes rappeurs, des bricolages remplis de valeurs et de principes au quotidien (le bon et le mauvais), qui se construisent en socialisation, mais qui se construisent aussi en réaction, en antagonisme à des prescriptions qui s'instituent avec des valeurs non quotidiennes, d'une autre temporalité (le bien et le mal) et dans un rapport transcendant à une autorité, une puissance – non plus Dieu, mais l'État, la République, l'École.

Être invisibilisé·e, se cacher, s'autocensurer

Par ailleurs, ce que semble également déplorer Pierre, c'est la méconnaissance de sa professeure à l'endroit des compétences musicales en environnement audionumérique qu'il a acquises sur Internet, d'une part en regardant des tutoriels (pour construire un studio ou utiliser le séquenceur *Reaper*) et d'autre part en pratiquant une « autodidaxie collective » (Labarthe, 2015) pour approfondir ses connaissances en échangeant sur des forums d'utilisateurs. Par ailleurs, ayant repéré une corrélation entre la régulation parentale des usages numériques juvéniles et le « sentiment d'apprendre » en ligne des élèves, Pierre semble en confirmer la validité, étant lui-même à la fois encadré par sa grand-mère dans ses usages – rappelons qu'il vit chez ses grands-parents – et déclarant utiliser Internet en « apprenant plein de trucs », des trucs liés à sa pratique musicale audionumérique.

« Pour Reaper, c'est sur le Web que j'ai appris mes premières bases, et je regarde plein de trucs, des tutos... Par exemple, j'ai regardé beaucoup sur "comment construire son studio". Après, y a les forums, tout ça. C'est comme ça que j'ai choisi mon matériel, mon micro de studio, mon interface Focusrite et mes enceintes. [...] Ben, pour le montage audio, quoi, je m'intéresse aux outils de l'ingénieur du son et, comme je rappe, je m'intéresse aussi aux effets, sur Reaper. Et au montage vidéo, aussi, avec iMovie. Ouais, j'apprends plein de trucs. » (Pierre)

Si, au Gabon, Idriss a connu un « parcours honorable du primaire au collège », il a ensuite traversé des difficultés en arrivant dans un lycée dont chaque classe regroupait plus d'une centaine d'élèves, partageant par ailleurs sa pratique du rap.

« Je suis arrivé au lycée de Nzeng-Ayong, c'était un lycée un peu comme une REP, où y a beaucoup de "cassosses" ["cas sociaux"]. On était 140, 150 en classe, c'était juste la folie, quoi ! Alors, t'as un mec qui vient derrière, il a son enceinte, pendant que le prof est en train de faire le cours... Ben le gars, lui, il est train de passer un son [rires]. Et le prof demande : "Mais ça vient d'où, la musique ?" "Ben, ça vient du bar, à côté" [rires]. » (Idriss)

« Pris » dans cette ambiance, Idriss s'est à la fois intégré à son environnement juvénile musical – traversé de *clashes* musicaux⁴⁴⁰ – et a expérimenté pour la première fois des difficultés scolaires et des humiliations professorales.

« Alors moi, comme j'étais le plus jeune de la classe, j'étais en même temps le bien-aimé, et en même temps le souffre-douleur, parce que... voilà, t'es le plus petit, quoi ! Et les autres, comme ils savaient que je rappais, ben, quand il y avait d'autres personnes qui venaient dans notre lycée pour venir nous "clasher", on m'appelait souvent. Et d'abord, le prof ne pouvait même pas savoir que t'étais sorti [rires]. Donc j'ai redoublé ma seconde pour ça. Il y avait un brouhaha total, les profs s'en foutaient tellement. C'est ça qui a diminué mon niveau scolaire, mais augmenté mon niveau en rap [rires]. Là, j'arrive, je fais des choses, pour le lycée, quoi. Et le prof te dit : "Ben, on s'en fout de ce que tu fais." En fait, il est là juste pour te saquer, mais pas pour t'apprendre quelque chose. Il faisait juste ça pour évacuer des gens tellement on était nombreux. » (Idriss)

Pour Dôl, l'école semble avoir été le lieu d'une autocensure permanente, un *continuum* de l'autorité des parents « devant qui on ne rappe

440. Dans le rap, un *clash* est une forme particulière d'*egotrip*, « exercice par lequel un rappeur se place en compétition explicite avec les autres rappeurs, et vante (de manière le plus souvent exacerbée) ses propres mérites au détriment de ceux de ses "concurrents". Cela prend la forme d'expressions fleuries signifiant à peu près : "Tous mauvais, sauf moi [voire quelques amis]". Les "mauvais" rappeurs ne sont jamais nommément désignés, hormis en cas de *clash*, c'est-à-dire d'"affrontement" (plus ou moins réglé et programmé) entre deux rappeurs » (Pecqueux, 2014).

pas » et ce, malgré – selon elle – d'évidentes qualités littéraires et artistiques. À la différence de Pierre – qui, à 15 ans, expose ses productions musicales en ligne –, Dôl dissimulait ses pratiques poétiques, littéraires et musicales personnelles dans son cadre scolaire ; des pratiques qui devaient demeurer « cachées », malgré des professeur·e·s de musique qu'elle « adorait » pourtant. Pour elle, à l'époque, « le rap [c'était] à nous » et pas question de le montrer aux adultes.

Néanmoins, elle manifeste aujourd'hui la vision d'une ouverture de l'école aux MdM et aux cultures urbaines, conditionnée à l'émergence d'une nouvelle génération d'enseignant·e·s.

« J'ai toujours adoré mes profs de musique, c'étaient tous des copains, c'était passionnant, c'est le seul cours qui m'intéressait. On jouait de la flûte, on apprenait des accords, on apprenait des trucs enfin intéressants, plus intéressants que les maths... Pourtant ça se ressemble, non ? [...] Moi, j'avais mon petit talent, l'écriture, mes poèmes et tout ça. Mes profs le savaient, parce que j'étais, ben, une des meilleurs de ma classe en littérature, alors forcément, ils savaient [...]. Mais bon, les profs, c'est l'image de l'autorité, c'est le prolongement des parents... Et les parents, on ne rappe pas devant eux, on leur cache ça. Le rap, c'est à nous, quoi. C'est quelque chose qui n'appartient qu'à nous. Moi, j'avais peur des profs quand j'étais jeune. Certains, je les adorais, mais certains je les craignais parce que c'était comme les parents. Mais maintenant, il y a des profs qui sont fans de rap depuis leur plus jeune âge, donc au final ça évolue. C'est sûr que ça va arriver, des profs ouverts à ça. » (Dôl)

« Ouvrir » l'école

Pour Dôl, l'école doit « s'ouvrir », d'autant plus que les jeunes qu'elle observe dans le milieu du rap – notamment celles et ceux les plus en difficulté socioscolaire – font preuve selon elle d'une appétence et d'un engagement pour la « culture » – la littérature et la musique, notamment –, démultipliés par leurs usages d'Internet.

« C'est incroyable le nombre de groupes de petits jeunes que je vois arriver [au studio] et qui sont prêts à mettre de l'argent dans des clips et du studio. Nous, avant, c'étaient vraiment les moyens du bord ! Maintenant ils arrivent, ils donnent un billet... ou alors ils s'enregistrent eux-mêmes et, quand ils font ça, ils arrivent à être vraiment qualitatifs. Ils ont quoi, 14-15 ans, et, à Noël, ils commandent des micros. [...] C'est l'époque, tout est à notre portée quand on le décide. Moi, ils m'époustouflent, les gamins. Ils ont des écritures, ils lisent des philosophes. Et c'est grâce à Internet qu'ils ont eu toute cette culture. [...] Avant, si les parents ou la famille ne nous donnaient pas cette culture et qu'on n'était pas décidés à aller la prendre, ben on n'avait rien, quoi. D'un autre côté, c'est pas plus facile pour eux que pour nous parce qu'ils doivent travailler pour avoir de l'argent... Et le travail, en ce moment, ben, il n'y en a pas beaucoup. C'est pour ça que l'école va s'ouvrir pour ces gamins-là, c'est obligé. [Rires] » (Dôl)

Enfin, dans l'exposé de sa vision de l'institution éducative, Jaguar considère lui aussi qu'il faudrait « l'ouvrir » à une éducation « bien plus large », au-delà des fondamentaux, afin que les élèves puissent tout d'abord apprécier, comprendre et connaître leur environnement immédiat. Pour lui, l'apprentissage de la musique doit s'inscrire dans cette perspective, en tant que la musique est un domaine privilégié de « la vie ».

« L'école, ben, elle devrait questionner le rapport à la vie, en fait ! Qu'est-ce que c'est qu'être un humain ? Même l'univers, quoi... toute la philosophie. Les maths, le français, c'est des bases, c'est sûr, l'histoire aussi c'est important, parce que, bon, faut savoir quand même ce qui s'est passé... Mais je pense que c'est dans la pratique qu'elle [l'école] pourrait évoluer. Et la musique, c'est pareil : je veux dire, pour moi, les enfants, on devrait leur apprendre à jouer de la musique, mais aussi leur apprendre aussi ce que c'est que la musique, même si tous les enfants ne reçoivent pas forcément la même information, hein ! Quand tu leur expliques que, dans la musique, tu peux avoir des sentiments juste avec des notes, même si c'est peut-être dur à comprendre pour un enfant, ben, au final, c'est vachement important, quoi ! Et puis c'est aussi expliquer qu'en fait la musique c'est des vibrations, c'est de l'air qui vibre, tu vois ? Ben, expliquer la vie, en fait [rires]. Je trouve que l'école devrait beaucoup plus expliquer la vie, quoi. Et la musique fait partie de la vie. Elle est la vie, quoi. » (Jaguar)

10.2 Développer sa « carrière »

10.2.1 - Tactiques poïétiques

Choisir un outil pour écrire

Il semble que le choix de l'outil pour écrire une chanson n'est pas du tout anodin, selon des critères d'âge – qui seraient à vérifier auprès d'un échantillon plus large –, et surtout selon les trajectoires d'apprentissage de l'écriture des différents acteurs. Plus précisément, ces deux critères apparaissent liés dans la mesure où, plus le temps éloigne les souvenirs d'une scolarité douloureuse, vaine ou ennuyeuse, plus les acteurs réintègrent à leurs outils numériques une pratique scripturale plus ancienne liée à la forme scolaire. Là encore, deux populations semblent se distinguer : les scripteurs « omnivores », qui additionnent plusieurs supports d'écriture – « à l'ancienne » et numériques –, et les scripteurs « univores », qui privilégient le smartphone.

« Omnivore », Dôl manifeste un rapport à l'écriture « à l'ancienne » exclusif lorsqu'il s'agit d'écrire une chanson, tandis qu'elle communique intensément sur les plateformes numériques de réseaux sociaux, notamment pour son activité de chanteuse.

« Quand j'écris [un texte de chanson], je suis très à l'ancienne, j'écris avec des stylos et du papier. J'utilise les mails, mais, quand j'en envoie un, j'ai l'impression d'être dans le futur, je suis très fière de moi quand j'ai réussi à envoyer un mail [rires]. [...] Il se trouve que les ordinateurs ne m'aiment pas trop non plus, hein ! [Rires] Mais sinon, j'utilise les réseaux sociaux, j'aime beaucoup en fait. Pour le milieu rap, Facebook est devenu indispensable pour garder en contact des proches aux quatre coins du pays. Et c'est aussi très pratique pour prendre contact. » (Dôl)

De la même façon, si Idriss semble assez représentatif d'une génération qui multiplie ses outils d'écriture – comme Jaguar et Ted –, ses usages deviennent plus discriminatoires lorsqu'il s'agit d'élaborer le texte d'une chanson de rap. S'il ne néglige pas son smartphone – « ponctuellement » –, il y privilégie lui un usage « à l'ancienne ».

« Quand j'écris, j'écris à l'ancienne, hein, sur du papier... sur du papier, ouais, parce que j'ai l'impression qu'il y a plus d'intimité, plus de puissance. C'est bizarre ! Mais, lorsque j'écris sur le téléphone, c'est vraiment de manière ponctuelle. J'ai une idée, tac ! je la note sur le téléphone que t'as juste à côté quand je n'ai pas de feuilles. Mais sinon, lorsque je veux écrire un texte, c'est vraiment sur du papier, quoi. J'ai des flopees et des flopees de textes à la maison, j'aime bien le stylo. J'aime moi-même écrire, en fait. Et puis, sur le téléphone, il faut effacer... Et puis parfois tu écris un mot qui n'existe pas, que tu crées juste pour le truc, pour la chanson... et alors ça ne veut pas [rires]... Le téléphone, il corrige ton mot tout seul [rires]... Tu es obligé de dire : "Ah mais non, écoute...", tu es obligé de forcer le téléphone, et c'est énervant ! [Rires] » (Idriss)

Pierre et Yacine, en revanche, sont des scripteurs « univores », dont le smartphone est devenu l'environnement unique. Il s'agit pour eux d'un « couteau-suisse » incontournable : Pierre y écrit ses textes de rap et y cherche des « instrus », tandis qu'il représente pour Yacine son seul environnement numérique avec lequel il écrit et « performe » ses chansons.

« Moi j'écris mes textes sur mon iPhone, partout en fait, là où je peux. Du coup j'écris souvent sur mon téléphone, tout le temps en fait. Et je m'enregistre aussi, sur mon téléphone, avec mes écouteurs. Je m'enregistre dans la rue, partout aussi. Et, des fois, y a des textes que je n'ai pas eu le temps d'apprendre par cœur, ben comme l'autre jour, quand tu m'as entendu rapper [lors d'une webradio au collège C.-Debussy⁴⁴¹], du coup j'utilise aussi le téléphone pour lire les textes. » (Yacine)

441. Voir : « Rencontre avec les acteurs isolés », p. 217.

S'immerger dans la musique

Pour Pierre, le smartphone constitue également un environnement par lequel il accède à « son monde » – la musique – dans lequel il s'immerge intensément (quitte à se le faire reprocher), à la fois lorsqu'il joue à des jeux en ligne pour « penser à beaucoup de choses » et surtout quand il réécoute ses propres chansons, source pour lui de bien-être et de fierté.

« C'est vrai que tout le monde me le reproche, d'écouter de la musique. J'en écoute trop [rires]. Mes proches ils me le reprochent, oui, surtout quand je chante beaucoup en même temps [rires]. Pas en cours, non, mais même pendant dans la récré, quoi. Et puis surtout, quand j'ai enregistré... Quand tu entends ta voix qui sort, ben, t'es fier de toi en fait, t'es bien quoi ! Bon c'est mon monde, quoi, la musique. J'aime bien aussi écouter quand je joue [à des jeux en ligne, dans un cyber-café proche de sa maison]. Déjà, quand je joue, ça me change les idées, mais en plus si je mets de la musique, je pense à beaucoup de choses. Je suis toujours obligé de mettre de la musique, tout le temps. Même le matin, même quand je me déplace. En tout, je dirais que j'écoute deux heures de musique par jour. Et le week-end, ça dépend, c'est plutôt cinq heures par jour. » (Pierre)

Idriss « consomme » lui aussi beaucoup de musique, mais privilégie une qualité d'écoute optimale – de façon plutôt sédentaire –, surtout lorsqu'il écoute des « prods ».

« J'écoute mes prods, c'est très important, mais il faut qu'il y ait une bonne qualité de son, c'est-à-dire, je ne veux pas écouter ça avec de tout petits écouteurs. J'ai envie d'écouter avec des bonnes basses, déjà, comme ça, là je sens que... ouais, le son il est lourd. Or, si j'ai des petits écouteurs, tu me dis : "Tiens, écoute la prod, là" ; je te dis : "Non" [rires], sinon, je ne suis pas dedans, quoi. » (Idriss)

Par ailleurs, lorsqu'Idriss écoute du rap, il se méfie de « l'influence » du visuel sur le sonore et, partant, de celle des clips vidéo sur l'appréciation d'une chanson, exposant là encore sa connaissance de l'industrie du rap qui package une chanson avec de la vidéo pour en accroître l'attractivité.

« On me demande souvent : "T'as pas vu le clip ?" Mais moi j'attends, parce que tout le monde parle du clip, moi je vais d'abord écouter le son. Après je vais regarder le clip, parce que je sais que le clip influence la perception du son. Donc, je regarde moins les clips. Et ça je l'ai ressenti... J'ai un exemple en tête, c'est le son de Booba, LVMH. Lorsque j'ai écouté LVMH, j'ai dit : "Je kiffe pas le son", mais lorsque j'ai regardé le clip, avec tout le packaging qui allait derrière, j'ai dit : "Waouh !" [Rires] J'ai dit : "Ouais, non, en fait ça colle"... En fait, c'est tout un packaging qu'ils mettent, là, et ça donne un univers au son, et c'est ça que les maisons de

production veulent. Elles veulent que tu crées un univers, ça n'a plus rien à voir avec la musique en elle-même. » (Ibid.)

Être « *tatoo on the beat* »

De cette habitude d'une écoute immersive « cultivée » de la musique (Boulez, in Foucault, 2017, 1314), Idriss a retiré une méthode pour écrire et composer ses chansons à partir d'un examen minutieux du *beat* des séquences musicales qu'on lui envoie. Pour lui, il s'agit tout d'abord d'écrire et composer un refrain qui va « porter » la musique. Il est intéressant par ailleurs de relever qu'Idriss ne distingue pas, dans sa tactique poétique, l'écriture du texte de l'élaboration mélodique ; ces deux opérations apparaissent ainsi synchrones.

« Une fois que j'écoute le beat et que le beat me plaît, je commence déjà à fredonner quelque chose. Parce que moi je ne suis pas du genre à écrire avant. Bon, c'est clair que j'écris certaines choses avant, mais pas tout un texte, des punch-lines quand ça arrive, comme ça. [...] Et donc, une fois que j'ai écouté la "prod", je reviens dessus, et je commence déjà à fredonner le refrain. Pour moi, le refrain est très important, parce que ça va être le porteur même de la musique. Les gens, ils vont connaître d'abord le refrain, avant tes paroles. Donc je commence à fredonner le refrain et, une fois que j'ai trouvé un refrain cool, je dis : "Là, je peux me mettre maintenant à écrire." Tant que je n'ai pas trouvé de refrain, je n'écris pas. Ce qui fait que j'écoute d'abord tout le temps le beat, vraiment à fond. » (Ibid.)

À force de pratiquer ainsi, Idriss construit ses chansons en exerçant au préalable une écoute réflexive des productions qu'on lui envoie, au point d'imposer son expertise dans l'équilibrage entre les couplets et le refrain d'une chanson auprès de *beatmakers* peu expérimentés.

« En fait, quand j'écoute un beat, je sais si c'est un nouveau beatmaker ou un ancien, si c'est un gars qui s'y connaît ou pas. Parce qu'à la manière de structurer tu sens par exemple qu'il a fait un petit couplet et un très long refrain. Et ce n'est pas comme ça qu'on fait. Ça veut dire qu'il ne sait pas encore bien agencer les choses. Et parfois, avec un petit peu de métier que j'ai maintenant, c'est moi qui dis à certains beatmakers : "Allonge un peu le couplet, diminue le refrain, parce que là ça fait comme si c'était un refrain de trois couplets", s'il faut le dire comme ça. Et voilà, c'est moi qui lui donne la structure même du beat. Et il y en a d'autres où c'est directement carré. Il sait que là y a un couplet, un refrain, ça a 16 mesures ou alors 8 mesures, avec les cassures et tout. » (Ibid.)

Pour Idriss, il s'agit alors de « coller » au maximum de la musique préenregistrée, de sorte que ses paroles soient les « interprètes » de la mélodie.

« *Moi quand j'écris, j'essaie d'être tatoo on the beat⁴⁴², c'est-à-dire que j'essaie de prendre le beat et d'être collé dessus. En fait, comme je dis souvent, ce n'est pas moi qui chante la musique, parce que la musique, elle a déjà sa propre mélodie, que moi j'interprète avec mes paroles.* » (Ibid.)

Pour Pierre, c'est la question du tempo qui est cruciale dans l'élaboration d'une chanson. Il tente ici de m'expliquer comment, après avoir choisi des séquences instrumentales selon le tempo désiré (« pas trop lentes »), il organise des *breaks* pour renforcer les effets de dynamique (« bas » et « haut ») de la chanson.

« *Les instrus françaises, elles sont un peu lentes. Ben, c'est surtout le tempo... Moi, le tempo américain, il marche bien parce que ça fait...* » [Il tape en rythme sur la table, une main jouant le tempo et l'autre jouant la figure rythmique ci-dessous.]



Figure 48 - Rythme de Pierre, joué sur la table

« *Comment dire ? Par exemple, quand on place un mot, ben, en fait c'est surtout mon flow qu'est bien avec les instrus américaines, le flow y passe bien. Parce que genre y a un moment on pourra faire un peu bas, et après ça fait "pah !", et là on peut partir plus haut, après un break, quoi. Les instrus françaises, je trouve que pour moi elles sont trop calmes en fait.* » (Pierre)

Par ailleurs, Pierre choisit des mots en fonction de leur sonorité dans plusieurs langues (le français et celles qu'il apprend au collège : l'anglais et l'espagnol) et selon – là encore – leur congruence vis-à-vis des séquences instrumentales, valorisant ainsi leur signifiant sonore au détriment du signifié linguistique.

« *Je fais des phrases, des fois, un peu différentes qu'en français... On peut dire, je ne sais pas, "Bye-bye", un truc comme ça... Il y aura juste un petit bout qui ne sera pas en français ; des fois c'est en anglais. Mais ce que je fais, c'est surtout en espagnol, j'aime bien. Par exemple, une voiture, je vais dire une vamos... Ben ça vient de l'instru, en fait. Je m'inspire des instrus et j'essaie de trouver des mots en différentes langues, juste pour les sons que ça fait. Et je trouve que ça passe mieux en espagnol.* » (Pierre)

442. En anglais, *to beat the tattoo* signifie « marquer la cadence ».

Rechercher l'éclectisme

Tou·te·s ces musicien·ne·s sans exception revendiquent un éclectisme dans leurs pratiques d'écoute musicale, qui se retrouve diversement (et à divers degrés) dans leurs propres productions.

Chez Idriss, l'ancrage africain de certaines productions instrumentales de ses chansons de rap apparaît manifeste, notamment dans *Hier*, l'une de ses dernières publications sur les plateformes numériques.

♩ = 90

Figure 49 - *Hier* (Idriss) : *pattern* rythmico-harmonique (A + B)

La combinaison des motifs A et B ci-dessus (joués en ostinato) s'apparente ainsi à plusieurs genres de musique à danser de la côte ouest-africaine sub-saharienne, comme le *soukous*, le *kwassa-kwassa* et le *ndombolo* ivoiriens et congolais (Dugrand, 2016 ; Koné, 2013) – qui ont semble-t-il inspiré la création de MdM « cosmopolites », à l'instar du coupé-décalé parisien et londonien (Kohlhagen, 2005) –, mais aussi à leurs « versions » martiniquaises, la biguine urbaine et le *bélé* rural (Beroard, 2018). À ceci près qu'ici le tempo est suffisamment lent pour renvoyer au genres *merengue* et *habanera*, notamment exploités par des artistes antillais qui, dès les années 1980, imposent dans les MdM francophones la figure du *creole lover* (Patrick Saint-Eloi et Jocelyne Beroard avec le groupe Kassav, Franky Vincent, Philippe Lavil, et plus récemment Fanny J., Patrick Andrey, etc.) et le genre *zouk love*.

♩ = 90
Hier (Idriss) - Refrain

Figure 50 - *Hier* (Idriss) : refrain

C'est également au genre *lover* qu'Idriss se réfère lorsqu'il me confie ses réserves vis-à-vis du côté systématiquement « sombre », « revendicateur » et/ou « révolutionnaire » de nombreux rappeur·euse·s, aussi bien dans leurs textes que dans leurs « ambiances » sonores.

« Si tu veux que les gens t'apprécient avec ton rap, faut donner envie aux gens, quoi ! Mais, lorsque tu donnes un univers trop sombre de toi, une ambiance dark, ben à part les gens qui sont sombres comme toi, et ce n'est pas beaucoup de gens, ben tu ne vas pas donner envie. Parce que la masse populaire n'a pas toujours envie d'entendre que tout est mauvais, tu vois ? Voilà pourquoi le côté révolutionnaire, bon... voilà pourquoi je ne revendique pas tous les jours quelque chose [rires]... Y a des fois, je fais les sons pour le love, ça dépend de mon humeur. » (Idriss)

Pour Jaguar, les différentes époques d'un rap « orthodoxe » sont révolues, depuis les origines du *Boom Bap* new-yorkais (qu'on appelle aussi *old school*) des années 1990 jusqu'à l'émergence de la *Trap* d'Atlanta dans les années 2000 (le *new school*) et son influence dans la généralisation de figures rythmiques ternaires dans l'ensemble des musiques de hip-hop.

« La seule différence mathématique entre la Trap et ce qu'ils appellent le Boom Bap, le rap à l'ancienne, c'est qu'en fait c'est séquencé en trois, au lieu d'être séquencé en deux. La Trap, c'est toujours séquencé en trois. Avec le Boom Bap, avant, t'avais quelques fois un motif en ternaire, juste un roulement de kick, tu sais, pour amener un peu de swing. Mais aujourd'hui on est sur un truc où le temps est tout le temps divisé en trois, quoi. Et du coup, c'est ce qui amène une espèce de swing différent. Et en plus, le BPM est ralenti, quoi, énormément ! Et du coup, c'est une façon d'aborder le truc complètement différent, et ça a relancé un coup de peps, je pense, à tous les mecs qui composent. Évidemment, par contre, pour l'auditeur lambda qui aimait le rap à l'ancienne, ça a été un peu dur, mais bon, ça y est maintenant, la pilule commence à passer, ils commencent à se rendre compte que, dans ce style-là, il y a des trucs vraiment bien. Mais bon, ce n'est pas que ce que tu entends à la radio. » (Jaguar)



Figure 51 - Exemple d'une rythmique de style *Boom Bap* (d'après le relevé d'une production de I.N.C.H.)



Figure 52 - Exemple de rythmique de style *Trap* (d'après le relevé d'une production de CHAPO)

Plus précisément, le style *Trap* – en systématisant l'introduction de figures rythmiques ternaires dans un contexte binaire – amène un « sentiment » global ternaire, comme dans le swing en jazz, qui continue d'être noté solfégiquement en binaire. Il s'agit donc d'une convention d'interprétation. L'approche des musicien·ne·s de rap n'étant pas solfégique – en tout cas dans notre enquête –, il est possible, à partir de l'exemple ci-dessus (figure 39), d'extrapoler un contexte ternaire lorsque le débit chanté (le *flow*) s'exécute en triolets ou en figures de type « 2 doubles-croches + 1 croche », comme sur les deuxième et troisième temps de la première mesure (charley fermé).

Dans cette perspective, la *Trap* peut être notamment considérée – au-delà d'autres critères esthétiques et sonores – comme une « tropisation » du *Boom Bap* au sens d'une massification ornementale (Vignal, 2011, 1420) où « les roulements de kick, pour amener un peu de swing », sont devenus structurels.

Par ailleurs, si Jaguar a intégré les évolutions de la *Trap* dans ses productions, il reste néanmoins attaché à la culture du *sample*, au cœur de la naissance du hip-hop musical.

« Nous, on a fait évoluer un peu tout ça, ici. On n'est pas resté sur le vieux rap des années 1990, quoi. Même si moi j'ai gardé cette culture du sample. [...] Tous ces trucs qui nous ont retournés à l'époque et qui moi m'ont amené à cette musique des années 1970. On aime bien déterrer les vieux trucs, quoi ! J'ai eu une grosse période où je ne faisais que télécharger des vinyles rippés sur d'obscurs sites où les mecs rippaient, quoi. Mais bon, je suis aussi allé vers des rythmiques plus actuelles, comme je te disais, la Trap, tout ça. » (Jaguar)

10.2.2 - Se faire connaître

Exposer sa musique en ligne

Pour Pierre, Facebook est un espace indifférencié de sociabilité en ligne où coexistent ses « fans » (connus ou inconnus), ses contacts dans le milieu du rap (sa « communauté »), mais aussi sa famille et ses ami·e·s proches. Il s'en sert également pour publier ses productions et « regarder » celles des autres, de la même façon que sur YouTube. Facebook est, pour Pierre, une sorte de télévision interactive « illimitée ».

« J'ai une communauté, ils m'envoient un message du genre : "Eh, tu rappes bien", tout ça... Et du coup, j'accepte les demandes d'ami·e·s. Après, sur les ami·e·s Facebook, ben y a à peu près toute ma famille... tout le monde... à part ma mémé. En gros, les cousins, cousines, les tatas, les tontons, tout ça. » (Pierre)

« Aussi, sur Facebook, j'aime bien regarder les clips des rappeurs de LaVille, et puis j'y fais aussi du rap, des freestyles. Avec Nolan, un copain rappeur. Les gens nous contactent, après et on regarde ce qu'ils font. Ben, Facebook, c'est assez illimité, quoi. » (Ibid.)

Idriss, en revanche – rappelons qu'il est plus âgé que Pierre – développe une stratégie de communication en ligne « consciente » à travers laquelle il protège sa vie privée tout en travaillant à la promotion de sa musique.

« Je n'ai pas de Facebook personnel. C'est un choix. Et pourtant, à l'école de commerce, tout se passait sur Facebook, les échanges avec les collègues... C'était : "Ouais, alors je t'envoie ça sur Facebook, machin sur Facebook, na na na sur Facebook" [il soupire]. Moi déjà, Facebook, je n'aimais pas à la base. Ce qui fait que je n'ai jamais voulu mettre mon vrai nom sur Facebook. J'ai dit : "Si je crée un Facebook, c'est juste pour ma musique." Ouais, parce que je connaissais le côté pervers de Facebook, directement. Tout ce qui va sur Facebook appartient à Facebook. Mais les gens, ça, ils oublient, ça. Mais bon, c'est ma manière de voir les choses, hein. Je dis : "Non, moi je n'ai pas envie de montrer toute ma vie aux gens." Et c'est là d'ailleurs que j'avais créé un post sur Instagram, ça fait rigoler les gens... Je mets #mavienestpasinstagramable ! [Rires] » (Idriss)

Pour lui, les publics de la musique de rap sont très exigeants en termes de visibilité en ligne des artistes : le rappeur doit être omniprésent, faute d'être rapidement oublié.

« Dans le rap, ce n'est pas comme dans la chanson française de manière générale, où tu peux faire deux ans de pause, et tu reviens de plus belle. Non, tu fais ça dans le rap, t'es fini. Dans le rap, tu dois faire sortir un son, minimum tous les quinze jours pour pas que le public t'oublie... Maximum deux mois, quoi ! Tu dois faire sortir un son, un clip ou quoi que ce soit pour toujours être là. C'est ça la différence entre le rap et la chanson française. » (Ibid.)

À ce sujet, Idriss a expérimenté la centralité de la plateforme YouTube dans la construction d'une renommée musicale. Ayant répondu à une sorte d'appel à contribution vocale en ligne proposé par le youtubeur Joyca (ex-Youtunes) – sur le principe du « faire un *beat* avec... »⁴⁴³ –, Idriss a été du jour au lendemain gratifié d'une dizaine de milliers de vues de sa chanson sur YouTube, tandis que le nombre des abonnés à sa propre chaîne s'est accru considérablement.

443. Dans le principe, le YouTubeur réalise une production musicale qu'il met en ligne en téléchargement libre. N'importe qui peut alors l'utiliser pour écrire et enregistrer une chanson, et l'augmenter d'un clip vidéo. Le YouTubeur choisit alors les meilleures contributions, qu'il met en avant sur sa chaîne.

« Joyca, le YouTubeur, avait sélectionné, je crois, sept ou huit gars, et j'étais dedans. Et ça m'a fait de la visibilité, maintenant, et ça c'est un point positif. Quand c'est sorti, mon téléphone, waouh ! Je me suis dit : "Mais qu'est-ce qui se passe ?", et Raquel, qui gère ma "com", elle m'appelle au téléphone, moi je dormais : "Ouais, regarde la vidéo, y a un truc de malade !" [Rires] Alors je regarde, et wouaaah !!!! [Rires]. Sur mon téléphone, c'étaient les notifications YouTube : j'en avais jamais avant ! Et là, une centaine ! Et avant, j'étais à cent, cent cinquante abonnés, et là, plus de mille, en moins de deux semaines. C'est impressionnant ! Et c'est là où je dis qu'il y a un bon côté, et en même temps y a le côté pervers du truc... Et c'est toujours ça, c'est juste : tu connais un bon gars qui te met en avant, comme je te disais... Il fallait juste que quelqu'un m'écoute pour juger de lui-même : "Ouais, le gars, il est quand même fort !" » (Ibid.)

GAFAs et « amateurs-pirates »

Tous les acteurs de l'enquête manifestent une faible connaissance des textes juridiques qui tentent à la fois de réguler l'emprise et la suprématie des GAFAs sur Internet et de limiter l'usage des données personnelles à des fins stratégiques et commerciales. Concernant les droits d'auteur, la plupart en exposent des opinions équivoques où domine la figure de « l'amateur-pirate », qui, de façon pragmatique, ne se soucie qu'assez peu de questions éthiques⁴⁴⁴. Par ailleurs, aucun d'eux ne connaissait précisément la directive européenne relative aux droits d'auteur en ligne, votée en avril (Parlement européen) et en mai (Conseil de l'UE) 2019.

Ainsi, Pierre estime que la plateforme YouTube « abuse » quand elle interdit l'usage de séquences instrumentales (« instrus ») qui ont déjà été utilisées dans des productions déclarées – sans relier ces usages à ses propres créations musicales –, alors que « tout le monde fait ça ».

« C'est un peu abuser YouTube, parce que, des fois, ce qui m'énerve c'est que... Par exemple, j'ai fait des chansons y a six mois et, comment dire, les instrus c'était sur une chaîne qui était gratuite, les instrus étaient gratuites. Et j'ai même été bien regarder dans la description, hein, c'était gratuit. Et là, ben YouTube m'a envoyé deux messages quoi ! Bon, c'était rien, juste un avertissement, mais... pour dire en gros que des rappeurs avaient déjà chanté dessus, sur mes instrus, alors que, bon, tout le monde fait ça, quoi. » (Pierre)

Dôl est encore plus explicite à l'endroit de son indifférence « éthique » vis-à-vis des GAFAs.

444. Le terme « amateur » renvoie ici à un « usager passionné » (Hennion et al., 2000) et non à des critères économiques. Voir : « Amateur et pirate », p. 93.

« C'est un scandale, il n'y a pas d'autre mot à dire. Mais bon, j'use des téléchargements et tout, donc je ne vais pas trop cracher dans la soupe, quoi ! [Rires] Le problème, c'est que je trouve que c'est un scandale, mais je ne fais rien pour que ça cesse, je ne boycotte pas trop non plus... Quand j'y pense, c'est révoltant, mais ça ne me pose pas trop de problèmes d'éthique. » (Dôl)

De son côté, si Jaguar tient en « horreur » les GAFAs, c'est notamment parce qu'il regrette le temps où il pouvait trouver « n'importe quel truc » sur Internet, avant de constater une régulation des contenus en ligne, et finalement une maîtrise des usages musicaux par les *majors* et les GAFAs. Un « autre monde », en somme.

« Les GAFAs, je pense que c'est une horreur, quoi. C'est ce qui va tuer Internet ! [Rires] Enfin, ça ne va pas tuer Internet, puisqu'on va passer à autre chose, c'est tout. Mais là, je vois que ça y est, c'est carrément maîtrisé quoi, sur Google. Quand tu cherchais des trucs sur Google avant, tu pouvais les trouver. Maintenant, tout ce qui n'est pas... officiel, ben c'est beaucoup plus dur à trouver, quoi ; ils bannissent tous les liens. Bon, tout le monde a encore accès aux logiciels pirates, encore... Mais c'est vrai qu'ils essaient de compliquer la chose, quoi. Enfin on est passé même dans une nouvelle génération, où les mecs ils consomment de la musique par Internet vraiment avec un abonnement : le streaming, tout ça... On est sur un autre monde. » (Jaguar)

10.3 Éthos musical dans le rap

Selon nos informateurs, si le hip-hop musical se pare désormais des atours de l'éclectisme, en déclinant des styles et de genres musicaux débordant les catégories classiques du rap (conscient, poétique, *egotrip*, *hardcore*, *gangsta*, commercial, alternatif, expérimental, etc.), deux grandes tendances demeurent, semble-t-il, qui empruntent moins à des catégories de genre et/ou de style musicaux qu'à un gradient d'adhésion (ou d'opposition) à une domination du *game*, où seuls comptent l'argent, la célébrité et le « charisme » (Weber, 2015, 270), en creux d'une logique néo-libérale ou tout semble permis pour « peser » dans l'industrie de la musique (Pecqueur, 2014).

Ainsi, dans l'acception qu'en donne Max Weber (2015), la notion de « charisme » prend un sens entièrement « dépourvu de tout jugement de valeur » et renvoie notamment à la figure du *berserk* – « guerrier-fauve » des sagas et mythologies nordiques, « régulièrement pris de fureur "sacrée" le rendant surpuissant et capable d'exploits remarquables » – ou à celle du « pirate génial », exerçant une domination « charismatique » et dépourvu là

aussi de tout jugement de valeur, tel un héros politique charismatique « à la recherche d'un butin, d'or en tout premier lieu » (Weber, *op. cit.*, 270-272).

Si donc le « charisme » n'est pas spécifique au milieu du rap français, celui-ci semble l'avoir ostensiblement transcendé vers les valeurs du commerce international à mesure de l'effritement progressif, dès le milieu des années 2000, de ses « réseaux de réseaux » et de leur « ouverture [...] à d'autres mondes du spectacle » (Martin, 2010a, 35), remettant en question « les normes qui s'étaient implicitement imposées » jusque-là (*Ibid.*). Toutefois, si deux grandes tendances s'imposent aujourd'hui, elles ne se distinguent pas tant du point de vue du succès commercial – qui n'est pas rédhibitoire en soi –, mais plutôt de celui des trajectoires dont « les étapes essentielles doivent être respectées » (*Ibid.*).

« Se faire connaître dans les réseaux rap, bénéficier d'un soutien d'un ou plusieurs artistes respectés et donc être invité pour des featurings, ou même se voir offrir une aide à la production d'un disque personnel, enregistrer, obtenir un accueil élogieux dans le milieu, faire l'objet d'un buzz, d'une rumeur positive, qui peut alors s'échapper du milieu [rap] pour toucher les médias et le grand public. » (Hammou, 2008, 132-137)

10.3.1 - Le game: to be the boss

Le style « téci » : fiction ou réalité ?

Ainsi, pour Idriss, le *game* ne renvoie pas seulement au fait de gagner de l'argent avec le rap – qui, musicalement, se traduit en « disques de certification » de l'industrie musicale, figurés par des symboles de richesse matérielle (argent, or, platine, diamant) – mais désigne en effet la façon d'y parvenir, selon un gradient de « solvabilité » financière. En France, le *game* désigne ainsi le rap à la mode – « *bankable* » – et le style qui va avec, le « téci », largement exploité commercialement par les *majors*.

« En ce moment, ce qui est le plus bankable, c'est le "téci", comme on dit. Tous les rappeurs qui passent à la télé, je ne sais pas si tu fais un peu le constat, c'est des jeunes de cité, qui parlent de : "Voilà, on vend de la coke, machin, machin, en bas des tours, dans les halls." Par exemple, t'as Ninho, en ce moment, lui c'est vraiment la téci... Il y a Kalash Criminel, tu vois, je vais citer, il y a encore Hornet La Frappe, qui est sorti récemment aussi. C'est vraiment le côté, euh, petit dealer de base, on essaie de sortir de la cité, machin... Et c'est ça que les majors mettent en avant parce qu'ils ont compris qu'ils n'avaient plus la mainmise sur le game avec le streaming. Et ils ont décidé, en fait, de jouer à leur jeu. Parce qu'ils savent que ces jeunes veulent percer. Et ces jeunes-là, ce sont des gens de la cité. Et donc, on les fait signer et, lorsqu'ils se font un peu de vues [sur YouTube], ben voilà... En fait, ce qu'ils font, c'est que, toi tu fais déjà le sale boulot d'abord : c'est-à-dire, tu fais des vidéos sur YouTube, tu commences à avoir du buzz, et après, quand tu as du buzz, ben on te fait signer. » (Idriss)

« Et eux [les majors], ils n'ont plus besoin de faire leur vrai travail, qui est normalement de chercher des artistes sur le terrain. » (Ibid.)

Pierre, quant à lui, déplore la récurrence des thèmes dans les chansons de très jeunes artistes du « rap parisien ». Selon lui, ils « ne connaissent rien » à ce qu'ils disent, notamment lorsqu'ils se décrivent dans une vie d'adulte.

« Le rap parisien, ça dépend, leurs sons ne se ressemblent pas mais leurs paroles se ressemblent en fait. Les jeunes de mon âge en tout cas [Pierre a 15 ans], ben les paroles se ressemblent trop. C'est pas que ça me choque, mais, comment dire ça ? Je ne sais pas, ils ont 14-15 ans, et ils parlent déjà des meufs en fait. Je ne sais pas mais moi, dans mon rap, je ne me suis jamais permis de parler des filles. Parce qu'à 14 ans, à 15 ans, t'es dans un âge où tu te consacres à l'adolescence. T'es pas dans un âge que tu... où t'es déjà marié, ou juste t'as une femme, t'as des enfants tout ça. Ils ne connaissent rien, quoi, en fait. » (Pierre)

Pour Dôl, le *game* renvoie au rêve d'être millionnaire et à une quête de pouvoir ; un rêve effectivement largement exploité par l'industrie du rap.

« Le rap game, c'est les gens qui gagnent beaucoup d'argent avec leur rap. Pour les jeunes, s'ils rêvent de rappers soi-disant millionnaires, ça va être un but en soi, pour eux, de devenir millionnaires, tandis que pour d'autres le rap sera juste un exutoire, ça dépend dans quelle démarche ils sont. [...] C'est vrai qu'ils sont obsédés par l'argent, c'est une quête de pouvoir. C'est une industrie qui est vénale, le rap, on fait partie du rap game quand on fait partie de l'industrie. » (Dôl)

Pourtant, selon Jaguar, le style « téci » des années 2000 s'était plutôt détourné du grand public pour s'enfermer dans une représentation du rap *gangsta* et « ghetto » qui, à l'époque et en France, n'était pas encore la cible de l'industrie musicale.

« Comme je te disais, il y a eu un creux dans les années 2000. Ce n'était pas que de la faute des gens qui n'aimaient pas le rap, mais c'est le rap, aussi, qui s'est renfermé dans une image ghetto. Pour rapper, il fallait être un gangster... C'est vrai que, dans les années 2000, c'est devenu ça, quoi, il n'y avait que du rap de cités. » (Jaguar)

Selon Jaguar, le rap d'aujourd'hui, en devenant « accessible », a créé autant de publics que de styles musicaux.

« En 2010-2013, ça a commencé à changer, avec une nouvelle génération qui a rendu le rap beaucoup plus accessible au grand public. Et aujourd'hui, on récolte les fruits de ça, avec des rappeurs de tous les styles, quoi. Aujourd'hui, il y a vraiment de tout, il n'y a plus de barrières au rap. Moi, clairement, au début, on me disait que comme j'étais blanc et que je venais de Saint-Jean, je n'étais pas forcément dans les clous, quoi... Tandis qu'aujourd'hui, ça, c'est fini, ça. Ça va juste t'amener sur un public, quoi. Si t'es comme ça, ghetto, gangsta, tout ça, ben t'auras juste ce public-là qui va t'écouter, quoi. » (Ibid.)

Cependant, pour Idriss, le *game* est avant tout indissociable des origines du rap, en ce qu'il renvoie à une théâtralité et à des codes de fictionnalisation du réel – une figuration du héros « charismatique » d'origine misérable, tel celui de *Scarface* –, même si aujourd'hui, selon lui, « les gens » semblent l'oublier, au profit de la représentation dominante d'un rendement commercial et industriel. Quitte à « copier » et à « tricher ».

« Le game, ça crée une image à la musique, notamment au rap, qui n'est pas, la vraie image... Parce que les gens oublient que c'est du rap game, à la fin. C'est du jeu, en fait, les gars ils sont en train d'en jouer, dedans. Le gars, il dit : "Voilà, moi je nique des mères, là"⁴⁴⁵, machin. Mais sa mère, elle rentre à la maison, elle va le gifler, lui [rires]. "Bonjour, maman, ça va ?"... "Antoine, qu'est-ce que tu fais ? Excuse-toi !!" [Gros rire] Nan, c'est juste du jeu, quoi. Les gars, ils ont juste regardé un film, là, ils ont regardé Al Pacino... Tu remarques, hein, c'est toujours les mêmes références : Al Pacino, Scarface, Les Affranchis, tout ça... tous ! C'est juste pour jouer dedans, c'est ça. En fait, tu joues un rôle. Mais moi, je n'aime pas qu'on associe systématiquement le rap à : "Ah ouais, tu fais du rap ? Donc du game comme Booba ou Kaaris ?" Tout le monde essaie de faire un truc pour percer, quoi. Tout le monde se copie. Et tout le monde triche, aussi, tout le monde triche, avec quoi ? En achetant les vues [sur YouTube], en créant des faux buzz juste pour qu'on parle de lui, ou créer des clashes qui n'existent même pas, où il embête l'autre juste pour qu'on parle de lui. » (Idriss)

Idriss a d'ailleurs lui aussi failli « tomber » dans la tentation du *game* et de l'*egotrip*, devant le regard critique de Jaguar, qui lui a finalement conseillé de ne pas succomber à cette « facilité ».

445. Idriss fait ici référence à la chanson *Cougar Gang* du rappeur Kalash Criminel, finalement censurée par Universal, sa maison de disques, semble-t-il à la demande de l'Élysée. Le refrain comportait la phrase : « *J'baise que des mères, comme Macron, Cougar Gang.* »

« J'ai voulu tomber dans ce truc-là, dans le "nique ta mère", et machin, et consorts. Et, je me souviens, j'étais en studio avec Jaguar, qui m'a dit : "Idriss, tu es un bon rappeur, il n'y a rien à dire." [Rires] Il a commencé comme ça : "T'es un bon rappeur, mais, le son que t'as fait, là, il est bon, mais ce n'est pas toi." Moi, j'avais pris ça comme un jeu. Et moi, écrire un son comme ça, c'est très facile. Moi, je peux te faire des egotrips très vite ! Mais, au final, ce n'est pas ça que j'ai envie de véhiculer, en vrai. En fait, j'avais juste envie de tomber dans cette facilité-là. Et c'est ce qu'a senti Jaguar, qui m'a dit : "Ce n'est pas ton truc, ça !" » (Ibid.)

Le rap « petit-bourgeois » des « blancs »

Pour Yacine, la prédominance actuelle du rap « téci » est également indissociable d'un fantasme « petit-bourgeois » à figurer la « racaille », là aussi exploité par de nombreux artistes.

« Il y a beaucoup de petits-bourgeois qui veulent devenir des racailles. Du coup, ils écoutent des sons comme ça, de la "téci". Les mecs, ils sont issus de bonnes familles, ils n'ont jamais de problèmes avec la justice, ils habitent dans des petits pavillons et tout. Ils n'ont pas de problèmes et ils écoutent du rap "téci" et ils vont faire les caïds quoi. Du coup, il y a des rappeurs qui jouent de ça aussi... Ils leur donnent envie, avec leur "Ouais, moi j'ai fait ça, moi j'ai braqué, j'ai machin..." Du coup ils essaient, pas forcément de s'identifier, non, mais ils essaient de s'imprégner de ça, quoi. Alors que le mec, franchement, tu t'appelles Kevin, chez toi tes parents ils sont bien, financièrement tout ça, toi t'es à l'école et ça va... Et t'essaies de faire le gangster, quoi. Alors tu vas écouter un rappeur que t'aimes bien, tu vas t'identifier à lui, tu vas essayer de t'habiller comme lui, et tout. » (Yacine)

La prédominance du rap « téci » est également indissociable, selon Idriss, des tensions humaines qui règnent en Île-de-France, où le poids de l'argent renforce à la fois les stigmatisations ethniques et sociales, et où – en retournement de stigmaté (Goffman, 2001), là encore – l'image du « ghetto » et du « gangster » devient solvable auprès des « riches », que ces représentations font « frissonner ».

« À Paris, les gars ils ont compris la posture : c'est que, même si tu ne vends aucun shit, si tu ne fumes aucun joint, aucun "bédo" [cigarette de haschisch ou de marijuana], aucun machin, bon, t'as deux ou trois potes qui le font, et t'es dedans, quoi. Et d'ailleurs, il y a aussi l'inverse, le mec de la téci qui veut jouer au mec hyper hype, et tout, genre : "Moi je rentre dans les grands milieux." Mais ouais, il y a ce côté "on fait frissonner les riches", et en même temps on veut montrer notre côté ghetto, hein, si ça se vend, quoi. C'est ça. » (Idriss)

« En fait, les gars, eux, en étant dedans, ils s'en foutent de savoir si X ou Y du 16^e [arrondissement de Paris], il écoute ou pas... Eux, c'est : "Si ça se vend, moi je le fais", tu vois ? [Rires] "Moi je veux d'la tune." [Rires] C'est ça que le mec il pense, avec ses gars : "Je veux d'la tune, je veux m'faire des vues [sur YouTube], je veux ça." "Et après, même si ça fait peur aux gens, si ça les choque, ben c'est bien, parce qu'on va parler de moi." Et ça, c'est ce que Booba, avec toutes les conneries qu'il dit et qu'il fait, il a compris dès le départ. De ce point de vue-là, il n'est pas con, le gars. » (Ibid.)

Par ailleurs, Idriss pointe l'implication des *majors* dans un phénomène de « blanchiment » du rap « téci » afin d'en élargir l'audience au-delà des quartiers populaires. Pour lui, et à la différence du rap américain, le rap français est à la fois victime d'une stigmatisation ethnique et socioculturelle, et fait l'objet d'une exploitation commerciale au profit de « jeunes blancs » à la rescousse d'une population qui a « peur du changement ».

« En France, les gens, ils aiment bien que les choses soient à la française. Les Français ont peur du changement, et de voir que : "Oh putain, c'est le rap qui devient la musique la plus écoutée !" "Oh ! En France !... Ah mais, les Claude François, les Patrick Bruel, et tout, machin, et Johnny qui est mort, merde !" [Rires] "Mais qui va prendre le relais, maintenant ?" Y a pas un blanc, tu vois ? Pour eux, y a pas un blanc qui va faire quelque chose, et donc c'est : "Qu'est-ce qu'on peut faire ?" Ben on va prendre des jeunes blancs qui font du rap, qu'on va mettre en avant. Et là tu sors des Nekfeu, tu sors des Wald, des Gringe, des Orelsan, tu vois, ça reste politiquement correct. Aux US, ils s'en foutent, de ça, aux US, il y a même une vidéo qui tournait, là, que j'ai vue, où il y a un gars qui disait : "Fais-moi un freestyle, dans la rue." Mais tout le monde freestyle, là-bas ! [Rires] Tout le monde sait faire ! Il y a même un vieux, il est là, dans la rue, et il commence un pur freestyle, quoi. Moi j'ai dit : "Nan !! [Rires] Un pépé ! Le pépé il sait freestyler, quoi !" » (Ibid.)

Un rap « gentrifié »

Pour Jaguar, le rap est aujourd'hui devenu un objet commercial comme un autre, qui a délaissé ses origines contestataires pour devenir une des formes musicales de la gentrification progressive des ensembles urbains.

« En France, il y a clairement un clivage de classes sociales. Le truc c'est qu'ils ont "hipstérisé" le rap, je ne sais pas si ça se dit... Genre des mecs comme PNL, ce sont des mecs de cités, voilà, et aujourd'hui, des petits mecs de la jet-set parisienne qui sont pétés de tunes, ou à Saint-Tropez, tout ça, ben ils vont écouter ça, quoi. Ils ne vont pas avoir de complexes à écouter ça. Le truc c'est parce que ces rappeurs ne se placent pas de façon agressive envers ces gens-là, tandis qu'avant on était quand même sur de la revendication. Même, ça a commencé dans les années 1990... NTM c'était ça ! » (Jaguar)

« NTM, ils disaient que fallait brûler... que fallait les brûler les "bourgeois", entre guillemets, même si c'était à demi-mot et puis voilà. Mais NTM aussi, ils ont bénéficié d'une "hypstérisation" énorme. Et pour moi c'est ça, la gentrification du rap, quoi ! » (Ibid.)

10.3.2 - Le rap underground : des valeurs avant tout

Développer un rap « vrai »

En tant que producteur de rap, Jaguar distingue deux types de « disposition musicale » (Maisonneuve, 2012) qui semblent renvoyer aux origines socioculturelles, ethniques et géographiques des artistes qu'il enregistre. D'un côté, selon lui, les « gens d'ici » (natifs de LaVille) apparaissent préoccupés par les normes du style « téci », dont ils sont pourtant culturellement et socialement éloignés. D'un autre côté, il enregistre des artistes issus d'Afrique, d'Amérique du Sud et des îles ultramarines, dont il note d'une part l'intensité de leur « investissement » musical – y compris financièrement – et d'autre part l'absence de corrélation entre leurs « styles musicaux » et leurs trajectoires de vie, souvent précaires et difficiles.

« Je travaille avec des mecs de Guyane, qui font de la chanson un peu traditionnelle, en taki-taki⁴⁴⁶. Et c'est marrant de voir que ces mecs-là, qui sont pour moi des gangsters, ils font de la musique beaucoup plus douce que des gens d'ici qui ne sont pas du tout des gangsters [rires]. Et c'est assez marrant, genre les mecs font des chansons d'amour, ils ont des flows vraiment chantés sur des petites musiques pas agressives, alors qu'à côté de ça on a des mecs qui viennent du Triangle⁴⁴⁷ et qui veulent faire du rap hardcore, quoi ! [Rires] Un des Guyanais, quand il était petit, il cherchait de l'or dans la rivière, quoi... orpailleur, le gamin ! [...] De manière générale, les mecs qui viennent d'Afrique, ou de Mayotte et des îles, tout ça, ils ont un rapport à la musique qui est beaucoup plus important. Et les mecs ont plus de facilités à s'investir dans la musique – et même à y mettre de l'argent – que les Européens... les Français, du moins, les blancs qui sont ici. » (Jaguar)

À la suite de son incursion dans le style « téci » et de la dissuasion de Jaguar de poursuivre dans cette voie, Idriss semble désormais vouloir cadrer la dimension de son *rap game* dans une éthique d'intégrité afin d'ancrer sa professionnalisation dans la « pureté de l'*underground* – le monde souterrain et surveillé du "rap authentique" » (Martin, 2010a, 34).

446. Ensemble de langues créoles parlées en Guyane (Léglise et Migge, 2008).

447. L'un des quartiers du centre de LaVille, une « zone de petits ménages riches » (INSEE).

« Cette expérience, là [d'incursion dans le style "téci"], ça m'a fait tourner, et faire un temps de pause. Je me suis dit : "En vrai, plus le combat est beau, plus la victoire est belle." Bon, s'il y a victoire, je veux dire, si j'arrive à bien diffuser ma musique, ben c'est bon... Mais s'il n'y a pas victoire, c'est pas grave. Et j'ai décidé maintenant de faire du vrai rap. Du bon vrai rap, c'est-à-dire, il n'y a pas de fake. Si je te raconte que je mange des pâtes, c'est qu'il y a des plats de pâtes et que j'en mange tous les jours ! S'il n'y en a pas, je ne veux pas raconter un truc faux, voilà. » (Idriss)

Le rap « vrai », pour Idriss, apparaît comme un mixte assez subtil dans lequel le « jeu », s'il n'est pas proscrit, doit être suffisamment inscrit dans un processus d'ostentation ironique afin de pouvoir en éloigner toute « tricherie » et valoriser sa réelle trajectoire de vie, *i.e.* de la mettre en musique. Là encore, Idriss oppose le rap français – et la tendance à y mentir sur son identité – au rap américain qui, selon lui, demeure attaché à des figures intègres ayant chacune leur propre singularité.

« Moi si je donne du rap vrai, c'est que, si je joue un rôle, tu le sentiras, parce que j'aurai toujours un côté ironique dans tout ça. Et c'est ça que j'aimerais montrer, une autre facette du rap. C'est-à-dire, le rap vrai, c'est : "Tu écoutes, ce que le gars il te dit, ben tu le vis." Parce que, c'est ça que tu vis au quotidien. Comme je te disais, moi au Gabon, la tendance était plutôt américaine. Et la tendance américaine, c'est plutôt que personne ne se copie car tout le monde a son truc. Tu sais que Method Man il a son truc, tu sais que Redman il a son truc, tu sais que 50 Cent ou Dr. Dre ont chacun leur touche. Tu sais que Tupac il avait son truc. Et ça ne triche pas, quoi ! Moi je n'ai pas besoin de tricher, il ne faut pas, en fait. C'est ma musique qui doit faire en sorte que, ben, si j'y arrive, à percer, à faire des grosses scènes, tout ça, ben j'y arrive ! Et si je n'arrive pas, au moins j'aurais fait ce qu'il faut. Moi c'est tout ce qui m'importe, et en plus, j'aime bien le faire, quoi ! » (Ibid.)

Valoriser et partager la « sincérité »

Pour cela, pour développer un rap « vrai », il s'agit selon Idriss d'installer en France un rap de la « sincérité », qui ne pourra devenir réellement pérenne qu'en valorisant des artistes locaux ayant un véritable « *background* » – et non systématiquement des productions commerciales nationales formatées au « *packaging* » des *majors* – en face d'un public débarrassé des lieux communs du rap « *téci* ».

« Tu ne peux pas venir dire : "Ouais, la vie c'est dur, le ghetto, machin", si tu n'as même pas vécu ça, quoi ! Et c'est ça que les gens qui écoutent vraiment le rap, les vrais amateurs, c'est ça qu'ils détestent. Et même si les gars sont bons, c'est le *background* que tu as derrière qui vient conforter ton talent et, s'il n'est pas vrai, ça fait un décalage. » (Ibid.)

« C'est cette sincérité-là qui manque encore en France. Et même dans les quartiers, vu que les jeunes ont compris que tout le monde ment, ils se mettent eux-mêmes à mentir, et c'est ça le côté pervers. Lorsque les gens écoutent, ils vont dire : "Ouais, il est bon." Mais en vrai, s'il racontait vraiment ce qu'il vivait... Bon, ça c'est moi, hein, ce que moi je pense. Moi j'aime plutôt l'artiste qui est vrai, et qui performe loin derrière ça. Voilà, il a eu un background comme ça, il a fait ça, ça et ça. Comme Kendrick Lamar... Kendrick Lamar, il est le numéro un en ce moment aux US, parce que... à Compton, et tout ça, il raconte ce qu'il a vécu. Ce qu'il raconte, mais, les gars, on sait que c'est vrai, quoi, on sait que c'est ça. » (Ibid.)

Pour lui, il s'agit de décroiser les acteurs, les institutions et les publics locaux des différents mondes musicaux susceptibles d'accueillir le rap en tant que forme culturelle à part entière.

« C'est d'abord à nous de montrer au public qu'on a quelque chose à produire, à donner... Tu vois, on vient d'organiser les "Rencards hip-hop", là, à LaVille. Eh ben le propriétaire de la salle, il a dit que le public rap était plus tranquille que le public techno, ou rock... En fait, il ne l'imaginait même pas, quoi, il était vraiment surpris [rires]. Et c'est vrai, c'est un public tranquille. Bon, c'est un public normal, quoi, ils ne pètent pas les plombs, ils ne sont pas forcément camés [rires]. C'est un public qui vient, ils kiffent le son. C'est vrai qu'ici à LaVille, c'est plutôt le rock, la techno, et tout ça... Mais il faudrait qu'il y ait des artistes qu'on mette plus en avant, aussi. Je pense aussi qu'il y a une part de responsabilité de la part des leaders d'opinion. Par exemple, les gens du Cercle magique⁴⁴⁸, tu vois. Ils n'ont qu'à faire des dates où ils invitent des rappeurs du coin. Or ils restent dans un truc très cloisonné à leur programmation nationale. Voilà, c'est : "Si on doit inviter quelqu'un, c'est forcément Soprano." » (Ibid.)

De même, pour Ted, qui possède lui aussi un studio d'enregistrement (mais ne produit pas de hip-hop), les institutions locales ont un rôle à jouer afin de rétablir des lieux où chacun·e pourrait partager ses univers sonores et ses réseaux musicaux, amateurs ou professionnels. Une question, selon lui, clairement politique : il appelle de ses vœux une grande enquête culturelle afin de recenser les besoins de la population musicienne locale.

« À LaVille, il y a un souci, sans rentrer dans le conflit... Ceux qui décident ne devraient pas décider, mais valider. C'est aux artistes de décider, de proposer, du moins. Le Cercle magique, par exemple, ça ne correspond ni à mes besoins ni aux besoins des gens que je connais. Il faut avant tout du plaisir à partager sa musique, de façon sincère. Là, c'est un peu chacun fait son truc dans son coin, et du coup il n'y a rien d'autre. On appelle ça le "temple des musiques actuelles", mais ça n'a "d'actuel" que le nom. » (Ted)

448. L'une des principales salles de « musiques actuelles » de LaVille.

« Il faudrait une grande enquête, dans chaque ville... un audit... pour imaginer ensuite pouvoir créer des lieux où les gens pourraient faire de la musique, comme autrefois dans les bistros. Mais aujourd'hui il y a tellement de règles ! La liberté, il faut se la réapproprier aujourd'hui. Et puis aussi se questionner : "Qu'est-ce que c'est professionnaliser les gens ?" Qu'est-ce c'est, les pratiques amateurs, les pratiques professionnelles ? Qu'est-ce qu'un pro, qu'est-ce qu'un amateur ? Ces lieux, comme le Cercle magique, répondent soi-disant aux pratiques amateurs. Mais non, on voit bien que ça ne partage pas. » (Ibid.)

Communautarisation vs éthique d'ouverture

Pour Dôl, si la notion de « famille » est centrale dans son univers musical et si elle comprend la tendance de certain·e·s rappeur·euse·s au repli communautaire, elle n'en déplore pas moins le défaut d'ouverture et d'universalité qui, selon elle, constituent le « vrai esprit hip-hop ».

« Comme je te disais, ma vraie famille, c'est celle que je me suis choisie, avec le Jaguar et son collectif, alors la communautarisation, eh bien, oui, je comprends... Dans les cités, les gamins sont livrés à eux-mêmes depuis qu'ils ont 10 ans. Ils sont ensemble, ils grandissent avec les mêmes délires, les mêmes codes. [...] Mais d'un autre côté, musicalement, moi je n'écoute que des lyricistes, des gens aimants et universels. Je n'aime pas les gens sectorisés qui viennent d'un quartier, ou de n'importe où. Ces gens qui te disent : "Ça, c'est du rap, ça ce n'est pas du rap." [Soupir] Qui est rap, franchement ? Qui peut dire qui n'est pas rap ? Enfin, c'est incroyable ! C'est à cause de gens comme ça que tout se ferme. Après, je ne suis pas forcément la bonne personne pour te parler de ça, parce que j'ai vécu une vie tellement... on m'a ouvert les bras ! Tellement j'ai fait des concerts rap avec toutes les religions, toutes les couleurs confondues. Et le vrai esprit hip-hop, c'est ça ! Encore, l'autre samedi, j'étais au Café de l'Aurore, place du Tertre, c'était magnifique : il y avait des gens de toutes les couleurs, toutes les origines, toutes les classes sociales, c'était merveilleux ! Et pourquoi ? Parce que c'était un hip-hop qui était là pour rassembler, un rap qui était open mind. Du coup, c'étaient des gens open mind aussi, dans le public, en fait. Alors que, si c'est un rap qui est agressif, ghettoisé et tout ça, ben tu auras le public qui va avec, quoi ! » (Dôl)

Si Jaguar souligne lui aussi « l'ouverture » globale du rap vers d'autres univers musicaux et d'autres publics, il pointe néanmoins une évolution des communautarismes ethniques, comme autant d'endroits de « chauvinisme » géographique.

« Moi, quand j'ai commencé à rapper, ben je rappais avec un Sénégalais, avec des mecs d'ici, avec des Arabes, tout ça, enfin on se mélangeait. Tandis qu'aujourd'hui, je vois, ben voilà, les gangs que je produis, comme, par exemple, Social District, là, ben c'est que des blacks. Ils sont dix blacks, et il n'y a pas de blancs dans le groupe, quoi. Du coup, il y a quand même une communautarisation du truc. Les mecs sont, comme on disait tout à l'heure, la famille, la "mifa", les "refrés", tout ça... Ils sont entre eux, tout ça, quoi ! En fait, à l'origine, le rap permet le métissage, mais, dans le rap d'aujourd'hui, il y a une grosse communautarisation, c'est clair, c'est évident. Et malheureusement, on ne peut pas lutter contre ça. Des artistes comme Rim'K, du 113, c'est un Algérien, ben le mec, dès qu'il sort un truc, il y a toute la communauté algérienne qui le suit, parce qu'il met en avant de jeunes Algériens, et qu'il représente ça. C'est le chauvinisme, c'est comme ça. » (Jaguar)

Le chauvinisme – qu'il discrimine des quartiers, des nationalités ou des ethnies – constitue pour Idriss un « délire » dont il ne s'occupe pas. Lui qui a grandi à Nzeng-Ayong, la plus grande cité de Libreville, ne s'embarrasse pas des rumeurs et des « embrouilles » à bas-bruit entre les rappers des différents quartiers de LaVille.

« Ça ne m'intéresse pas de savoir qui, dans les quartiers ouest, n'aime pas ceux de Soleil Rouge, tout ça... [soupir] Je suis plutôt du genre... Si j'entends : "On ne l'aime pas, lui, là", ben je vais aller voir pourquoi on ne l'aime pas. Si on me dit : "Ouais, il est bizarre, le mec", ben je vais aller le voir, quitte à dire après : "Ben ouais, en fait il est bizarre, il est pas cool le gars !" » [Rires] J'ai fait un son récemment avec KoolC, qui était supposément en froid avec Jaguar, tu vois ? [Rires] J'avais demandé à Jaguar, qui m'avait dit : "Ben non, y a rien avec lui", et après j'ai demandé à Kool [C] : "Ben aucun problème, hein, avec Jaguar." [Rires] Tu vois ? Et pourtant, avec Kool, on n'est pas dans le même kif, le même univers. Mais on fait un son, c'est pour la musique, en fait. Moi je ne suis pas dans ce délire des quartiers. Voilà pourquoi je ne connais pas les guerres de quartiers, tout simplement, ça ne m'intéresse pas. » (Idriss)

Vivre avec la discrimination

Si Yacine « comprend » que les « gens » puisse en avoir « marre » de la diffusion médiatique systématique et massive du style « téci », il expose également sa propre lassitude à l'égard des médias locaux, auprès desquels il peine à obtenir de la diffusion et de la promotion.

« Nous les rappers, on a tous la même opinion là-dessus, on se sent un peu discriminés. Comment dire ? Pour les radios et tout. C'est plus facile de faire de l'électro, je veux dire, de te présenter en disant "je fais de l'électro", plutôt que "je fais du rap"... Parce que le rap véhicule une trop mauvaise image. Quand t'allumes ta radio, t'entends du rap, on dit "c'est un truc de gangster". Bon, des raps où ça insulte, ou ça ne parle que de drogue... les gens en ont marre aussi. Du coup, nous on essaie d'amener une autre image du rap. Mais c'est pour ça que c'est dur. J'ai envoyé des messages à des radios, les mecs ils me disaient "ouais, bon", sans même avoir écouté quoi. J'avais écrit un petit paragraphe en disant qu'on était quand même passé dans "LaVille" [le journal municipal], qu'on avait pas mal de vues sur YouTube, tout ça. Les gens me disaient, "non, ça nous intéresse pas". Les gens ne répondaient pas ou disaient : "le rap, c'est pas trop notre truc." » (Yacine)

Pour Jaguar, il existe un « fossé » culturel entre les gens « en place » et la jeunesse des quartiers, qui n'est pas « mise en avant » par la ville et demeure, de fait, discriminée par la pratique du rap.

« Nous, on a des liens avec les jeunes du quartier. Après les gens, je pense que les gens qui sont dans la culture, tout ça, savent qui on est à peu près, tous les gens qui s'intéressent un peu à la musique. Mais on collabore plus avec les gens de notre génération, quoi ! Après, il y a aussi un fossé entre ceux de notre génération et ceux de la génération au-dessus et, vu que c'est eux qui sont un peu en place... Après on fait toujours du rap, donc il y a toujours le... le stigmat, quoi ! [Rires] Et il y a aussi des rappers qui passent plus ou moins bien. Bon, moi personnellement, ça va, je passe bien, mais je sais qu'il y a des gens qui seront moins désirés, c'est sûr [rires]. Mais c'est une question d'éducation, tout ça... C'est la vie, quoi ! Cela dit, c'est sûr qu'il y a un fossé aujourd'hui entre la jeunesse et ces gens installés. Moi la jeunesse que je vois passer ici, au studio, c'est une jeunesse qui n'est pas forcément mise en avant par la ville. Après, je ne sais pas si la ville est forcément là pour ça. » (Jaguar)

Au-delà des gens « installés », Jaguar et ses ami-e-s sont également confrontés à du racisme structurel, non seulement vis-à-vis du rap, mais plus précisément vis-à-vis des populations qui le pratiquent, y compris de la part de médias « fachos ».

« On est en France, et il y a des coins – mais comme aux USA aussi, hein ! –, il y a des coins reculés où les gens voient les immigrés comme des extra-terrestres. Tout s'allie, vu que le rap, ç'a toujours été la musique des gens des quartiers, beaucoup de populations ethnicisées, ben, les gens ont peur... Comme ils disent : "Le Grand Remplacement", tout ça dans une période où l'extrême droite remonte en force. Nous, on a un site de fachos qui a fait un article sur nous, et tout... Et qui dit... Bon, ça va encore, ils ne nous pas trop allumés, quoi, mais ils ont parlé du groupe "Z." dedans [le groupe de Yacine], où ils disent : "jet-ski, chicha, cocktails, voilà les

nouvelles priorités de la jeunesse bretonne” [rires]... “Ce qui ravira le conseil régional”, un truc comme ça. [Rires] » (Ibid.)

Pour Dôl également, l'étiquette socioculturelle du rappeur est discriminante, y compris dans le milieu musical.

« C'est vrai que nous aussi on a fait les cons, c'est arrivé, dans des loges, tout ça, lors de concerts... On a vidé des frigos et des mini-bars [rires]... Et là, vu que c'étaient des rappeurs, des mecs à casquette, des gens basanés, ça passait beaucoup moins bien qu'un groupe de rock qui fait ça. Il y a un racisme, qui est omniprésent, il y a beaucoup d'a priori. » (Dôl)

C'est aux élus de travailler, selon Yacine, afin de répartir les ressources et les accès entre les acteurs des différents styles et genres musicaux.

« Nous, on ne demande pas grand-chose, juste une petite parcelle sur l'herbe là-bas et une sono... On ne demande rien, quoi ! Mais même ça... Peut-être qu'ils ont peur parce que c'est de la musique des cités, tu vois ? Ils pensent qu'on va faire... je ne sais pas [rires]... Mais à Lux⁴⁴⁹, là... ben ce n'est pas franchement plus calme, non ? Chacun son style de musique, hein, mais au moins qu'on ait un peu les mêmes droits. Parce que franchement, on est discriminés, un peu. On a un peu l'seum⁴⁵⁰, du coup. On est un peu triste. Au final, ça ferait bouger la ville, en plus ! » (Yacine)

Ayant lui aussi entamé des démarches auprès des élus locaux, de même Idriss exprime le constat d'a priori importants – voire d'un mépris manifeste – de la part d'un édile de LaVille.

« Quand j'ai fait mon premier album, j'ai eu une subvention de la mairie. Alors tu fais un dossier, et tout, machin, tu vas déposer... Et après, y a l'élu, c'est comme ça qu'on l'appelle [rires], "l'élu"... comme dans Matrix [rires]... Il est là, en fait t'as une sorte de jury, comme une sorte de soutenance, un truc comme ça, et tu déballes ton projet. Et en fait, l'élu, il me dit : "Mais toi, tu as déjà du métier ! Tu ne devrais plus avoir besoin de coups de pouce, comme ça !" Et j'ai dit : "Mais je n'ai rien ! [Rires] Je n'ai rien, quoi, côté moyens de production !" C'est clair que je connais un peu le métier, parce que je fais de la musique depuis longtemps, mais je lui ai dit : "Il me faut ça et ça pour faire quelque chose d'assez professionnel, pour le studio." Et puis j'avais mis le devis, aussi, c'était propre, tu vois. » (Idriss)

449. Le plus important festival de musiques électroniques de LaVille.

450. L'expression « avoir le seum » renvoie aux sentiments de dégoût, de tristesse, de désarroi et/ou de colère dans une situation ressentie comme étant accablante voire désespérée. Elle serait issue du mot arabe *sémm* (« venin ») et a été notamment plébiscitée lors d'une campagne de communication de la sécurité routière : « Si t'as pas de Sam, t'as le seum. » Voir : <https://www.securite-routiere.gouv.fr/actualites/si-tas-pas-de-sam-tas-le-seum-mais-si-tas-un-sam-tas-le-swag>.

« En fait, quand il te parle, l'élú, il sait que tu n'es pas un petit con, mais en même temps, comme c'est du rap... Alors peut-être que c'est moi qui interprète, je n'en sais rien... Mais y a quand même ce truc-là : "Ouais, mais tu vas encore nous prendre de l'argent, et après... on voit bien ce qui sort, derrière ce truc-là, c'est encore du rap, quoi, de la musique de racailles" [rires]. » (Idriss)

« C'est peut-être le premier morceau que je peux faire écouter à ma famille. Je veux dire, ma famille biologique⁴⁵³. Cela dit, deux de mes meilleurs ami·e·s m'ont dit que c'était le morceau le plus sombre que j'avais sorti [rires]. Alors que moi, je l'adore, en fait, parce que j'y parle beaucoup d'amour. » (Dôl)

Le morceau étudié ici est donc le fichier sonore issu de la vidéo téléchargée sur YouTube, qui a été analysé et transcrit au moyen des logiciels EAnalysis 1.1.8., Ableton Live 9 et MuseScore 3.

Structure formelle



Figure 53 - *Vague* : structure formelle

La chanson *Vague* est construite sur une structure assez simple de trois éléments de base :

- la strophe, d'une durée variable ;
- le pont, élément de transition entre chaque strophe (1 et 2) et précédant également le refrain final. Morphologiquement, il est plus proche du refrain par le débit vocal (*flow*) uniquement ternaire et sa durée est fixe (huit mesures) ;
- le refrain, d'une durée inégale (six mesures pour le premier refrain et huit pour celui de la fin, avant la coda), introduit et conclut le morceau.

L'ensemble de ces éléments combinés est encadré par une introduction (suivie d'un refrain instrumental) et une coda conclusive. Si *a priori* cette structure peut apparaître relativement répétitive, une écoute analytique révèle des successions d'événements sonores qui attisent en permanence l'intérêt auditif et favorise *in fine* le sentiment « d'une musique qui *glisse doucement* à travers le temps » (Brunon, Fernandez et Ramirez, *in* Martin, 2010a, 74).

Plusieurs éléments sonores – parfois discrets – structurent ainsi ce *glissement temporel* et constituent un soutien instrumental robuste de la voix chantée.

453. Lors de l'entretien, Dôl m'a exposé la façon dont, d'une part, elle « s'autocensure » dans l'écriture de ses chansons vis-à-vis de ses jeunes enfants – « en tant que maman » – et, d'autre part, comment elle ne fait jamais écouter ses productions musicales à ses parents et à sa fratrie. Voir : « Dôl, Jaguar et Yacine : faire « famille », p. 324.

Éléments sonores structurants

Tout d'abord, l'environnement instrumental de la chanson présente deux catégories d'instruments :

- des séquences de synthétiseurs et instruments virtuels (composées avec Ableton Live⁴⁵⁴) : une section rythmique (de type TR-808⁴⁵⁵) incluant une grosse caisse (*kick*), une caisse claire (*snare*) et un charley fermé (*hi-hat*), ainsi que deux types de « nappes » ou *pads*, l'une jouée en ostinato tout le long du morceau (que j'ai nommée « murmure chœurs ») et l'autre jouée en fin de cadence avant chaque strophe (nommée « *cresc-bend* »). S'y rajoute une note de synthétiseur (un sib 3) régulièrement scandée en milieu et fin de chaque strophe à la manière d'un *riff* de cordes ou de cuivres⁴⁵⁶ ;

The image shows a musical score for the song 'Vague'. It consists of two staves. The top staff, labeled 'Vx. 1', contains a melodic line with eighth notes and triplets, some with accents. The bottom staff, labeled 's. 2', contains a vocal line with lyrics: 'ciale la nuit est La-Vil-loise j'rappe sous une nu-ée d'é-toiles dé-'. A red circle highlights a specific note in the vocal line, which corresponds to the 'riff mélodique (sib 3)' mentioned in the caption.

Figure 54 - *Vague* : riff mélodique (sib 3).

- des échantillons et des boucles (*samples* et *loops*) : le ressac de l'océan en début et en fin de morceau, et divers sons ponctuels (pour l'essentiel, une sirène et de courtes séquences de la voix doublée, *pitchée*⁴⁵⁷ et/ou augmentée d'effets de la chanteuse).

Il est toutefois difficile, à l'écoute, de distinguer l'une ou l'autre de ces catégories, au sens où par exemple une séquence de synthétiseur (1^{re} catégorie) peut être échantillonnée et modifiée (*pitch*, effets, *stretching*, etc.) puis réintroduite dans le mixage en tant que *sample* transformé en *loop* (2^e catégorie). Ce processus de combinatoire où se mélangent instruments MIDI et *samples*, voix « naturelles » amplifiées et voix artificialisées, etc., est très courant dans les MdM (Arom et Martin, 2006) et de façon générale dans les musiques électroniques (Martin, 2015).

L'un de ses effets immédiats est de créer une homogénéité sonore par l'exploration de registres expressifs originaux (Bossis, 2005). Il semble ainsi que ce soit le cas de l'ostinato central mentionné ci-dessus, qui introduit le morceau (accompagné de la section rythmique basse-*kick-snare*) dans un mouvement général du mixage en *fade-in*.

454. En studio, Jaguar utilise Cubase pour enregistrer et mixer, et Ableton Live pour composer ses productions musicales.

455. La TR-808 est une boîte à rythmes analogique de la marque Roland, commercialisée au tout début des années 1980 et très cotée dans le rap, notamment pour ses sonorités de *kick* produisant des infrabasses de type *sub* au-dessous de 100 Hz.

456. L'instrument utilisé est un synthétiseur de type *lead* à synthèse soustractive, incluant un filtre passe-bas et un générateur d'oscillation de basse fréquence (LFO).

457. Voir note de bas de page n° 432, p. 330.

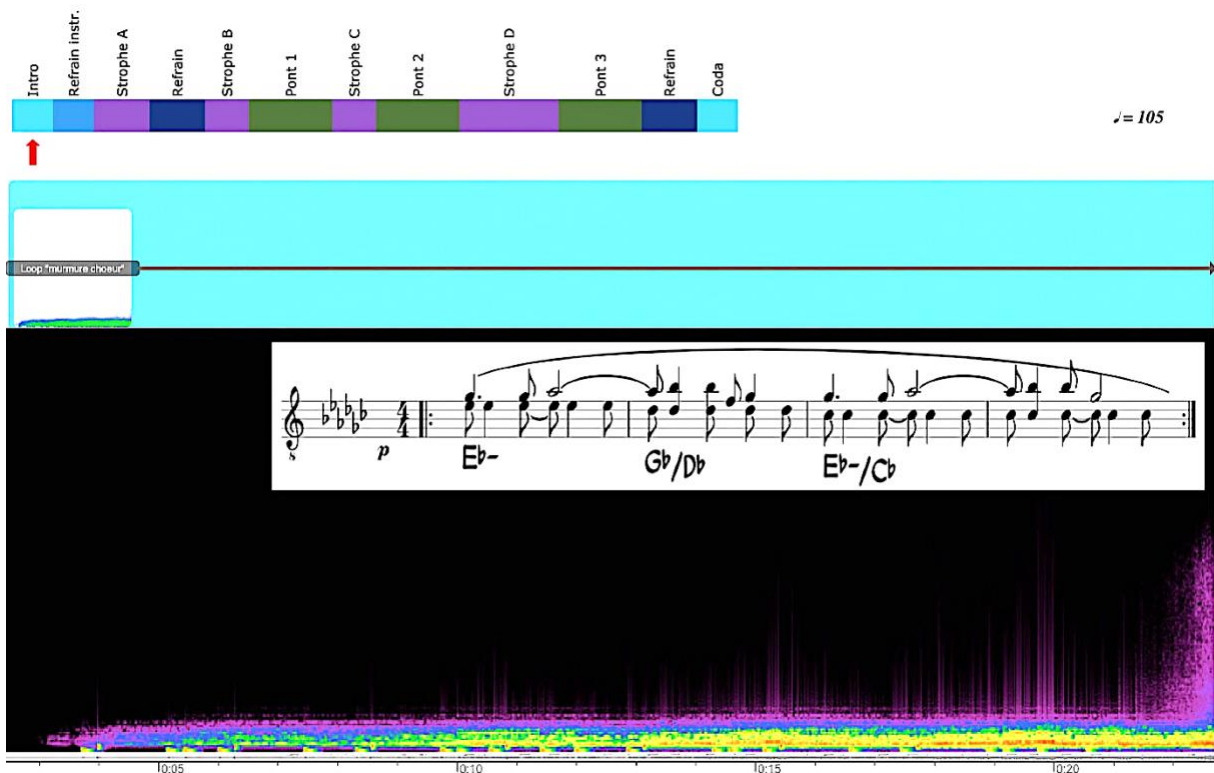


Figure 55 - *Vague* : « apparition » de l'ostinato central par *fade-in* global du mixage dans l'introduction. (Représentations spectrale et solfégique de l'ostinato)

Cet ostinato « murmure chœur » semble issu d'un motif de *pad* de synthétiseur à modulation de fréquence figurant des chœurs vocaux (*choir*), auquel on aurait ajouté un générateur d'oscillation basse fréquence (*LFO*) et un correcteur de timbre (égaliseur), et qui aurait été ensuite ré-échantillonné afin de constituer une boucle (*loop*).

Dans Ableton Live – et au terme de quelques tâtonnements –, j'ai finalement agencé le patch ci-dessous pour me rapprocher de façon significative du spectre sonore de cet ostinato « murmure chœur ».



Figure 56 - *Vague* : reconstitution du processus de fabrication du *sample* « murmure chœur » avec Live 9.

Par ailleurs, comme on peut le voir sur le sonogramme ci-dessous, cet ostinato est joué tout au long du morceau et sans modifications de dynamique, ce qui en fait l'un des éléments centraux de la structuration harmonique du morceau, dont la tonalité est *mi* bémol mineur.

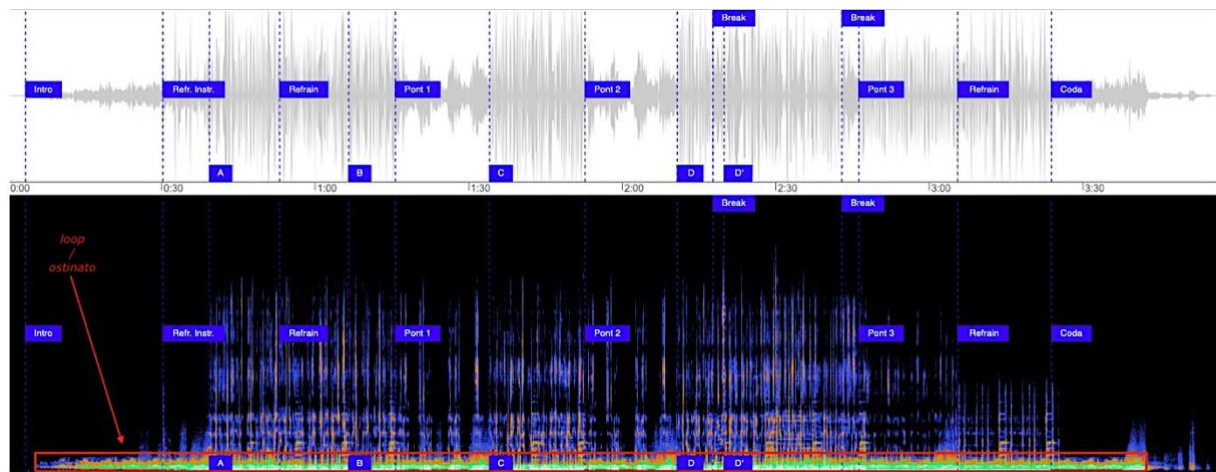


Figure 57 - *Vague* (forme d'onde et sonogramme) : ostinato (*loop*).

Trois autres éléments structurent également l'espace sonore du morceau, qui apparaissent et disparaissent plus ou moins régulièrement, contribuant aux contrastes dynamiques entre les strophes (A, B, C, D et D'), les ponts, le refrain et les *breaks* :

- la section rythmique, indiquée *kick-snare* sur le schéma suivant, et qui comprend également la basse (très compressée et peu audible, mixée au-dessous de 100 Hz) et le charley (*hi-hat*), qui est audible à partir de la strophe A. Le *pattern* rythmique est invariable et renvoie plutôt au style historique *Boom Bap* (ou *old school*)⁴⁵⁸ ;



Figure 58 - *Vague* : section rythmique *kick-snare-charley*.

- un *sample* que j'ai nommé « ressac » – puisqu'il fait entendre le ressac des vagues de l'océan –, qui introduit et conclut la chanson ;
- enfin, une texture sonore que j'ai nommée « *cresc-bend* » en vertu de l'effet « croisé » de *portamento* (ou *pitch bending*) et de *crescendo* qu'elle donne à entendre, augmenté d'un effet de type *auto-pan* qui la fait « tourner » dans l'image stéréophonique et – semble-t-il – d'un échantillon « renversé » de la voix de Dôl, *i.e.* traité en *reverse*.

Dans le schéma ci-dessous, « ressac », « *kick/snare* » (sans le charley) et « *cresc-bend* » s'enchaînent à la fin du *fade-in* d'introduction du morceau – en s'agrégeant successivement à l'ostinato du début –, contribuant à mettre en valeur l'arrivée de la voix sur la strophe A.

458. Voir : Figure 51, p. 237.

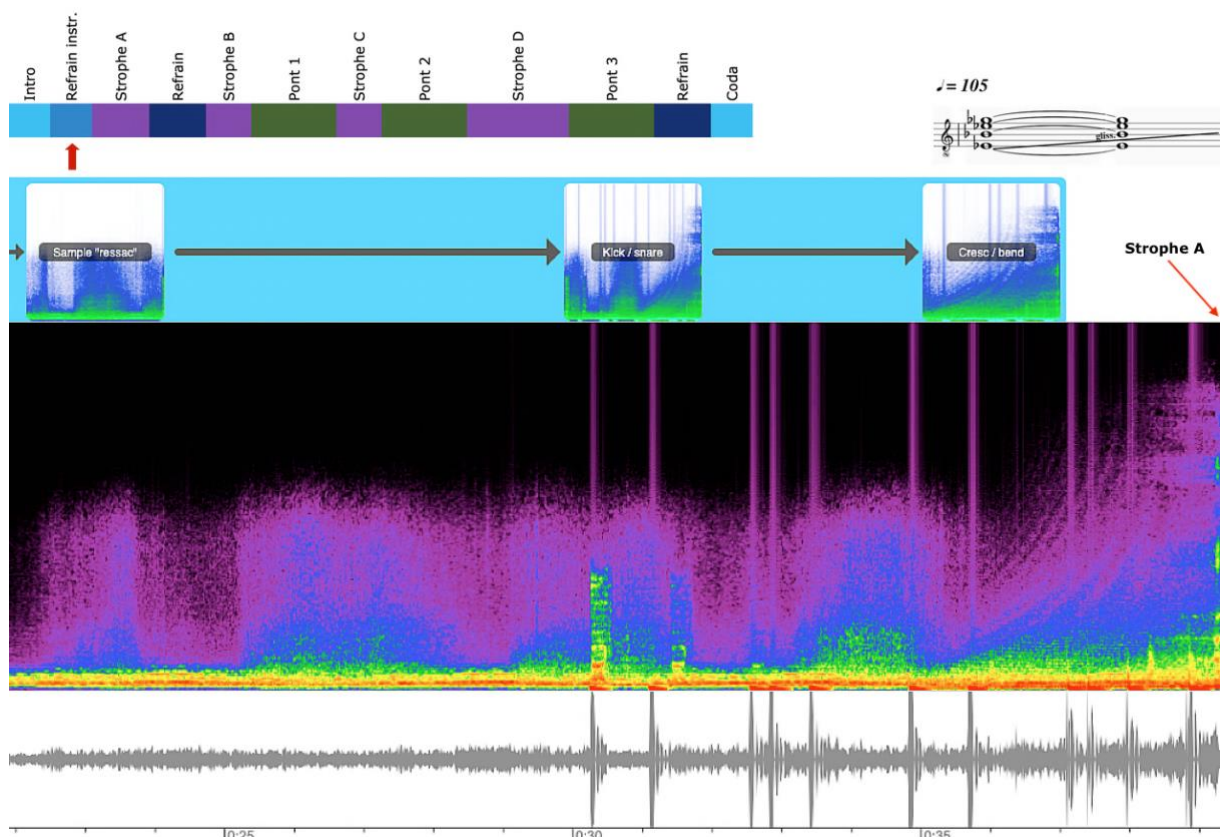


Figure 59 - *Vague* : refrain instrumental (séquence en *fade-in* « ressac » + kick/snare + cresc/bend)

Par ailleurs, on voit sur l'autre sonogramme ci-dessous que la texture « *cresc-bend* » ponctue à la fois : la fin du refrain instrumental du début, chaque fin de strophe (sauf A) et la fin de la coda (juste avant le « ressac » final).

De ce point de vue, elle joue ici le rôle d'un appel (*break* ou *fill*) de percussion ou de *breakbeat* (*sample* d'une boucle de batterie) afin de « vider » le spectre sonore des événements précédents et de relancer la dynamique – ce que Pierre définissait par des « hauts » et des « bas »⁴⁵⁹ –, ainsi que la narration vocale de la chanson.

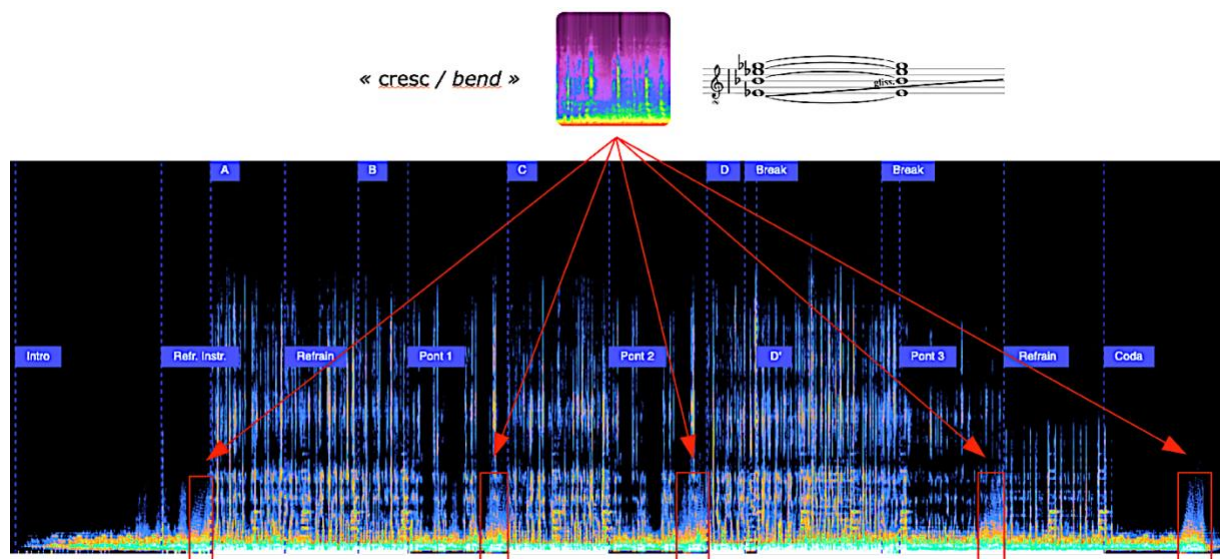


Figure 60 - *Vague* : « appels » de transitions avec le sample « cresc-bend ».

459. Voir : « Être « *tatoo on the beat* », p. 340.

Enfin, la section rythmique disparaît sur les ponts 1, 2 et 3, ainsi que sur la coda finale, contribuant là aussi – avec le ralentissement du débit vocal – à alléger le spectre et à installer un caractère *rubato* valorisant des silences (ou en induisant l'idée), un sentiment de « flottement » et/ou d'évolution en milieu aquatique, juste avant la « relance » de la texture « *cresc-bend* » pour aller à la strophe suivante. Cette « aération » de la structure rythmique contribue également à créer un *groove*⁴⁶⁰ assez subtil qui compense la nature répétitive du *pattern* et propose au final deux situations d'audition successives : l'une, assez classique dans le rap, où l'intensité du *flow* de la voix est soutenue par la rythmique ; l'autre, plus rare semble-t-il, où la rythmique disparaît au profit d'un climat expressif au sein duquel le ralentissement du débit vocal renvoie plutôt à un récitatif lyrique.

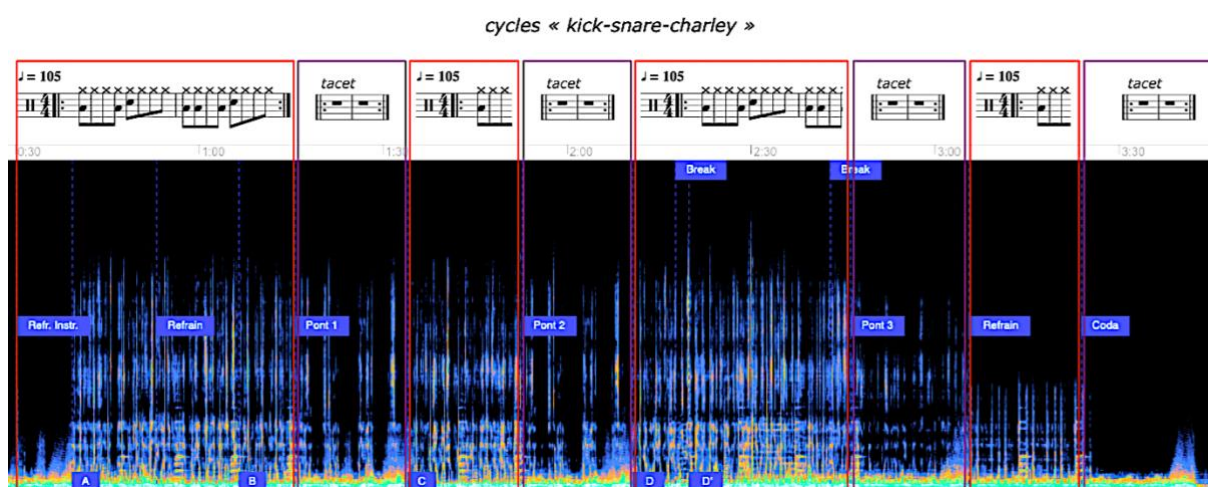


Figure 61 - *Vague* : cycle des *kick-snare-charley*.

Gestion du flux mélodique

Alors que nous avons vu que le *pattern kick-snare-charley* renvoie plutôt aux archétypes rythmiques du style *Boom Bap* des origines – en dehors du tempo, qui reste assez lent pour ce style –, les éléments examinés ci-dessus révèlent en revanche une approche stylistique plurielle renvoyant à différentes influences musicales.

Du point de vue du *flow*, ce qui ressort tout d'abord de la transcription de la mélodie est l'usage systématique de deux modèles rythmiques qui s'enchaînent et s'alternent.

Au début de chaque strophe (ici A, celle qui débute le morceau), ce sont plutôt des figures binaires qui prédominent, tandis que, sur les ponts (1, 2 et 3) et sur le refrain, le débit mélodique s'effectue en combinaisons de triolets.

460. « The groove is the result of a musical process that is often identified as a vital drive or rhythmic propulsion. It involves the creation of rhythmic intensity appropriate to the musical style or genre being performed. » Source : <https://www-oxfordmusiconline-com>.

♩ = 105

Voix lead

La terre vue d'espace pa-raît plus sym-pathique quand est'ce qu'on s'é-vad' de cett'pu-tain d'ma-trice

é-cris l'his-toir' laiss'des mes-sages l'im - pres-sion d'se j'ter du huit-ièm' é - tage (yeah) seul le temps peut es-suy-er les larmes

Figure 62 - *Vague* : combinaison rythmique de la mélodie (début strophe A et début refrain).

Par ailleurs, le caractère *rubato* et « flottant » des ponts est renforcé par le traitement vocal qui, entre chaque phrase et alors que la rythmique (Dr.) est *tacet*⁴⁶¹, laisse passer quatre temps de silence (A, B et C), seulement « troublé » par l'ostinato « murmure chœur » (S.1) et l'écho des paroles (en *delay*) des deux derniers temps (A et B), puis par la relance du sample « *cresc-bend* » vers la strophe C (mesure 34).

Pont 1

Vx. 1 pas ma - la - dif c'est bien pire que ça sen -

Vx. 2 pas ma - la - dif c'est bien pire que ça "ouais" (pire que ça "ouais" pire que ça) sen

S.1

Dr.

Vx. 1 ta-tion d'êtr'seule au mi-lieu d'la mer la fa-ti-gu'et les nu-ages -

Vx. 2 ta-tion d'êtr'seule au mi-lieu d'la mer (lieud'lamer, lieud'lamer)

S.1

Vx. 1 viennent par - fois, « *cresc-bend* » dis-moi qui c'est si ce n'est pas moi.

S.2

Figure 63 - *Vague* : pont n° 1 (relevé).

461. « *Tacet* (lat. : "he is silent", pl. *tacent*) is an indication found in vocal and instrumental parts, mainly when a performer is silent for a whole movement. » Source : www.oxfordmusiconline.com.

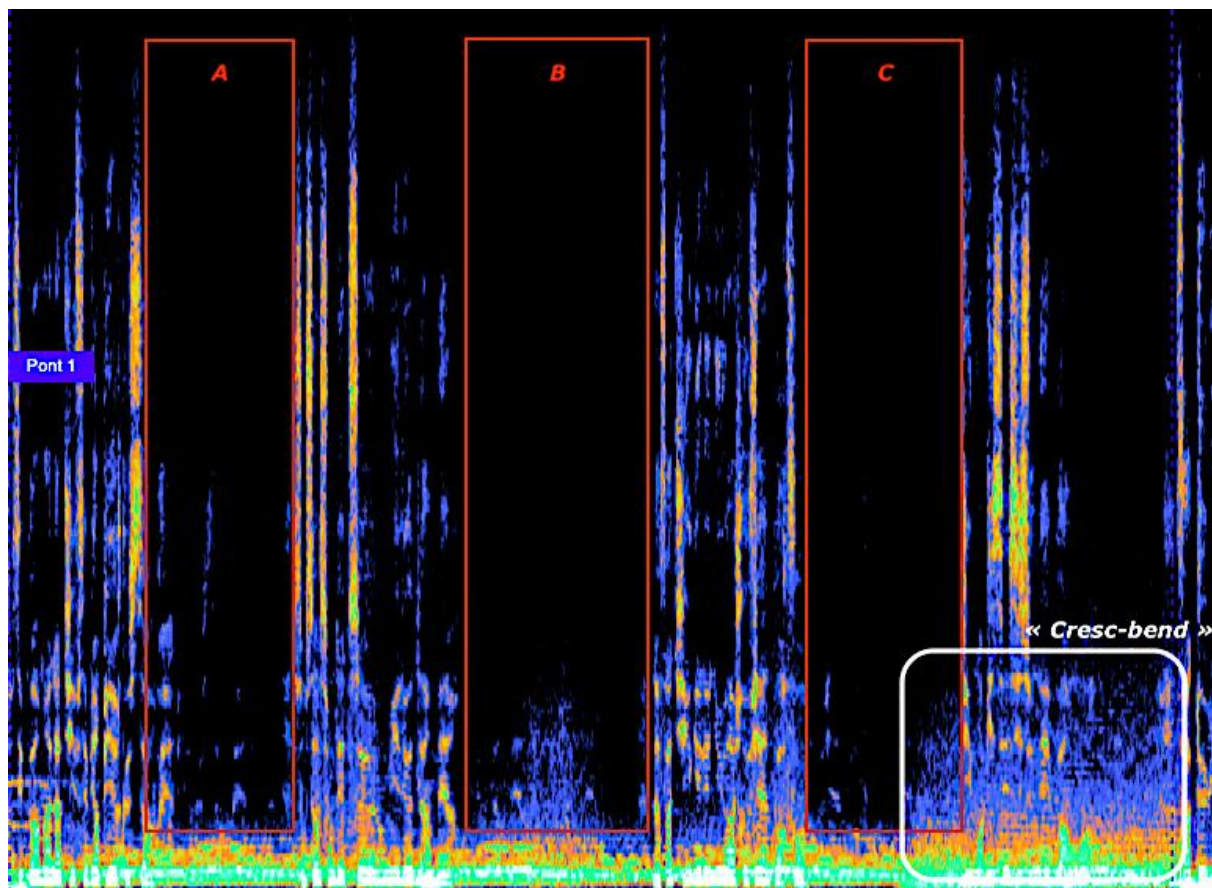


Figure 64 - *Vague* : pont n° 1 (sonogramme).

Ce procédé met ainsi en valeur la dimension « lyrique » de Dôl – en tant qu’elle se définit elle-même comme « une lyriciste » –, au détriment d’un *flow performatif* et virtuose qui est souvent l’un des attributs vocaux du hip-hop (Pecqueux, 2014)⁴⁶². Dôl révèle ainsi des influences *emo core*, ensemble de styles des musiques urbaines ayant en commun un caractère lyrique et « émotionnel », un souci de la catharsis et de l’expression de soi (Frith, 1998), qui se retrouvent notamment dans le rap *emo* ou rap « conscient », y compris dans la *Trap* mélodique.

Synthèse, envoi

Ce très bref regard sur la chanson *Vague* révèle ainsi un travail d’élaboration musicale minutieux et « efficace », chaque élément sonore ayant ici une fonction structurelle bien précise au service du chant et – plus largement – au service de la dimension lyrique de Dôl. Par ailleurs, cela révèle également un « authentique labeur effectué de manière innovante par l’utilisation et l’adaptation d’un matériel complexe » (Martin, 2010a), *i.e.* un environnement audionumérique maîtrisé ici de bout en bout.

Les quelques éléments stylistiques que nous avons relevés (rythmiques, vocaux, texturaux) témoignent également de tactiques combinatoires (Arom et Martin, 2006, 178) qui embrassent diverses influences

462. Voir : III 10.3.1 - « *Le game: to be the boss* », p 348.

musicales reliées aux évolutions de la musique *Trap* et réinvesties dans un savoir-faire ancré dans le rap *des origines* et le *Boom Bap*⁴⁶³.

« L'art de la combinatoire est le moyen par lequel se déploient des imaginaires du monde contemporain : il permet à la fois d'explorer un univers en mutation, de se donner le sentiment de le maîtriser et de s'en échapper. » (Arom et Martin, 2006, 178)

Enfin, cette courte analyse, malgré sa dimension lacunaire – l'examen des paroles et de la mélodie serait bien entendu au moins aussi riche que celui des éléments sonores structurants –, met en valeur l'intérêt de ces pièces musicales de rap « local », aussi bien pour le regard musicologique que pour celui des enseignant·e·s d'EM.

L'enseignement scolaire d'une telle analyse pourrait en effet amener des élèves en difficulté socioscolaire – et par ailleurs praticien·ne·s de ces musiques – à « trouver des liens » (Dominique, professeur d'EM)⁴⁶⁴ avec leurs propres pratiques, ainsi définies en tant que pratiques musicales de référence (Martinand, 2001, *in* Tripiet-Mondancin, 2010, 181). Car il s'agit ici de « rentrer » non seulement dans les tactiques poétiques des auteur·trice·s de ces chansons, mais aussi et surtout d'en accomplir l'exploration minutieuse du niveau neutre – ce qui fait, nous l'avons vu, habituellement défaut dans les stratégies pédagogiques des enseignant·e·s d'EM (Eloy, 2015) – afin de permettre aux élèves de se saisir eux-mêmes des outils d'analyse de « leurs » musiques pour ensuite pouvoir les adapter « à différentes façons d'inventer la musique ».

« Non pas, comme on voudrait le faire croire, que la distinction se trouve entre une aristocratie des sentiments, une noblesse de l'expression, et un artisanat hasardeux à base d'expérimentation : la pensée contre l'outil. Il s'agit plutôt d'une écoute [à] moduler, à adapter à différentes façons d'inventer la musique. »

(Boulez, *in* Foucault, 2017, 1313)

463. Voir : « Rechercher l'éclectisme », p. 342.

464. Voir : « Relier les pratiques personnelles et les apprentissages scolaires », p. 282.

CONCLUSION GÉNÉRALE

*« Car sommes-nous si sûrs de savoir ce qu'est la musique ?
C'est déjà faire beaucoup d'hypothèses que de prendre
comme une évidence
qu'il s'agit de se mettre devant une source sonore,
et de l'écouter,
en essayant vaillamment d'y percevoir un sens,
ou au moins d'éprouver quelque chose. »*
(Antoine Hennion)

*« Les catégories de l'esprit humain
changeront encore,
et ce qui semble bien établi dans les esprits
sera un jour complètement abandonné. »*
(Marcel Mauss)

Nous arrivons ainsi au terme de cette recherche de thèse, un terme qui en fixe les contributions et les limites – dont nous produisons ici la synthèse –, mais qui en esquisse également les prolongements potentiels lorsqu'ils révèlent de nouvelles pistes de réflexion et d'investigation. Il faut ici rappeler que l'objectif de cette recherche était de renseigner les pratiques musicales audionumériques d'élèves et ancien·ne·s élèves en difficulté socioscolaire, dans une perspective de capacitation poïétique vis-à-vis d'un « angle mort » éducatif de l'institution impliquant l'Éducation musicale.

En épilogue de ce long cheminement doctoral engagé sur une question « simple » (dont le processus de problématisation s'est avéré néanmoins très complexe) visant d'une part à éclairer « l'invisibilisation » scolaire des pratiques musicales audionumériques juvéniles informelles, et d'autre part à combler – modestement – le fractionnement et l'atomisation des connaissances disciplinaires sur le sujet, il est désormais possible d'exposer des réponses, des précisions et des nuances relatives à la problématique de la capacitation poïétique au sein d'environnements audionumériques pour des élèves éloignés des attentes de l'Éducation nationale.

La dimension audionumérique – prise ici sous l'angle d'une « numérimorphose » (Granjon et Combes, 2007) du « fait musical total » (Green, 2006)⁴⁶⁵ – transcende la notion de capacitation poïétique, au sens où celle-ci a déjà été étudiée en d'autres termes disciplinaires et dans des contextes pré-numériques (Boudinet : 1996, 2013 ; Frith, 2018 ; Hennion *et al.*, 2000 ; Ribac : 2004, 2010), mais relativement peu examinée au regard du champ scolaire et des inégalités socioscolaires (Bonnéry et Renard, 2013 ; Boudinet, 1996 ; Dauphin, 2007 ; Guirard, 2015).

SYNTHESE ET RESULTATS

Première partie : éduquer à la musique

L'architecture de ce manuscrit a donc été construite de façon à formuler toutes ces questions, à les mettre en relation et à y répondre de façon itérative – en reformulant d'autres questions – selon une trajectoire hélicoïdale propre à la méthode de la théorisation enracinée [MTE] (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012 ; Strauss, 1992 ; Strauss et Corbin : 1998, 2004), reformulée par la Méthode par théorisation ancrée [MTA] (Lejeune, 2014), doublement étayée par la théorie et l'empirie.

Dans la première partie, nous avons présenté une synthèse historiographique – forcément lacunaire – des liens entre la musique et l'éducation, depuis la notion antique de la *paiedeia* musicale jusqu'à la disparition progressive d'une éducation à la pratique musicale et la

465. Le « fait musical total », en tant qu'il rattache la musique à « l'ensemble des faits humains, biologiques, sociaux, culturels et constitue la musique en une composante essentielle de la dimension anthropologique de l'homme » (Nattiez, 1987, *in* Green, 2006, 191).

métamorphose des apprentis musiciens en « consommateurs culturels » (Ganvert, 1999, 95), dans un contexte de renouvellement des formes de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2011) et de décloisonnement des savoirs transmis par l'EM vis-à-vis de l'expérience et de la culture quotidienne des élèves (Eloy, 2015, 2). Nous avons notamment étudié comment, dans notre histoire moderne, des approches éducatives intransigeantes en EM (Boulez, 1990) – redéfinissant les termes radicaux de l'invention musicale comme fondement de l'apprentissage, à rebours des « pédagogies de projet » auto-structurantes (Bonnéry et Renard, 2013a, 137) – ont pu être diluées dans un *continuum* d'alternatives entre « naturalisation et dévoilement/dénonciation » de « croyances » pédagogiques (Guirard, 2015, 1). Un *continuum* éducatif potentiellement constitutif du « voile flou des vaines sectorisations du savoir démultipliées à l'infini » (Boudinet, 1996, 172)

C'est donc à l'archéologie de la constitution de ce « voilement central » – hypothétiquement fondateur des apories de l'EM contemporaine, opacifiant les objectifs cognitifs de l'apprentissage musical (Eloy, 2015, 185) et potentiellement constitutif d'inégalités socioculturelles en milieu scolaire (Bonnéry et Renard, *op. cit.*, 3) – que cette première partie a été consacrée. De cette archéologie, il ressort que l'institution scolaire – et l'EM avec elle – s'est progressivement constituée en tant qu'activité sociale particulière et différenciée des autres espaces sociaux en forgeant ses propres normes et valeurs (Lahire, 1998) ; une institution dont la mise en concurrence actuelle avec d'autres instances sociotechniques d'ouverture au savoir appelle à une « rupture épistémologique émancipatrice et périmante » (Guirard, 2015, 10) face au « voilement » scolaire des apories de l'EM étudiées. Nous serions ainsi « en retard d'une hétérotopie scolaire » (Prairat, 2019, 33), l'école d'aujourd'hui étant absorbée dans un marché concurrentiel organisé par des techniques de management néo-libérales, et désormais ancrée dans l'éloge de l'évaluation de la performance (*Ibid.*, 34). Ce marché concurrentiel tend par ailleurs à « dégrader » l'institution de l'école démocratique, en ce qu'elle n'est plus pour lui qu'une « agence de formation » destinée au contentement des « usagers en quête de certification et de reconnaissance brevetée » (*Ibid.*) en vue de « profiler » – à défaut d'éduquer – de futurs agents économiques « efficaces » et disponibles (Laval, 2003, 222).

Dans le même temps, la valorisation d'un gradient d'éclectisme de la légitimité culturelle (Coulangeon : 2003, 2010) tend par ailleurs à aggraver la stigmatisation des « univores » musicaux (Peterson, 2004), corrélée à une « réputation algorithmique » valorisant les informations les plus conformes et les plus consensuelles, et écrasant ainsi la diversité du Web (Cardon, 2013, 8). Il incomberait alors à l'école de l'ère numérique de se débarrasser d'un déterminisme technologique « naïf » (Cardon, 2016, 2) afin non seulement d'en éduquer les usagers – vis-à-vis desquels les seuls investissements dans les infrastructures et les équipements ont « rapidement montré leurs limites » (*Ibid.*, 1) – mais surtout de les amener à « fabriquer du numérique », *i.e.* « leur numérique », sans quoi la « boîte noire » constitutive de cette mutation sociotechnique va « se refermer sur eux, désormais incapables de décoder sa fabrication » (*Ibid.*, 7). Il apparaît ainsi possible de décrire une autre hétérotopie scolaire à la lecture d'une nouvelle *épistémè* de rupture avec une « modernité pré-numérique ». En voie de stabilisation, elle se distinguerait d'une « hétérotopie de crise » de type économique (Foucault, 2017, 1576) qui ouvrirait la voie à une « désintégration de l'école démocratique »,

conséquence d'une « désindividuation psychique et collective à quoi conduit le consumérisme » (Stiegler, 2012, 348).

Dans ce contexte, plusieurs auteurs appellent à une constitution de l'école en type *hypomnématique*⁴⁶⁶, au sens d'une redéfinition institutionnelle du rôle éducatif des objets numériques engendrés par l'artificialisation et l'externalisation de la mémoire humaine (Cardon, 2016, 3). Les élèves n'y seraient plus seulement des acteurs socioéconomiques, mais des auteurs (Bréant, 2011, 113), émancipés dans l'éditorialisation en ligne – dans une redéfinition du paradigme de créativité combinant « médiation » et « médiatisation » (Frau-Meigs, 2019) – et des « énonciateurs » éduqués aux formes réticulaires de diffusion du savoir (Cardon, 2013, 12).

Pour l'EM, l'enjeu apparaît conséquent, en tant qu'il impose tout d'abord une indispensable description des nouvelles pratiques sociales musicales de référence (Martinand, 2001, *in* Tripier-Mondancin, 2010, 181) induites par cette mutation sociotechnique et installées chez des élèves « amateurs-pirates » de musique parfois très éloignés des attendus actuels de l'institution scolaire.

Deuxième partie : un modèle de recherche empirique

Dans la deuxième partie, il est tout d'abord rappelé que l'ensemble des dispositifs, des formats et des dispositions impliqués dans les pratiques audionumériques juvéniles actuelles mettent à jour de nouvelles formes de créativité musicale autour des musiques de masse (Mdm) qui – bien qu'en continuité avec des pratiques pré-numériques (Maisonneuve, 2012 ; Martin, 2006a ; Ribac, 2004) – installent des « instances de légitimation culturelle concurrentes » (Coulangeon, 2010, 105). Il apparaît ainsi possible de considérer ces nouvelles formes de créativité sous des « critères de capacité individuelle » (Glévarec, 2016, 174) en « prise » avec des dispositifs réticulaires émergents de diffusion du savoir musical (Cardon, 2013, 12), qui feraient alors mentir « les discours hégémoniques de l'échec de la démocratisation culturelle » (Glévarec, *op. cit.*, 184).

Cependant, conjointement à ces évolutions, l'éducation musicale scolaire (EM) – dont le « glissement insensible » du principe d'enseignement musical vers celui d'une « éducation culturelle » (Leroy, 2015, 21), voire d'une « dérive » de l'animation substituée à l'enseignement (Boudinet, 2005b, 31) – ne fait qu'accroître l'invisibilisation potentielle de ces pratiques des Mdm dans le champ scolaire. Nous avons alors proposé qu'une réflexion sous l'angle de la capacitation poïétique de ces jeunes⁴⁶⁷ pourrait tout à la fois contribuer à valoriser ces pratiques musicales de référence et, partant, à reconsidérer le « petit objet » des sciences humaines que constitue aujourd'hui l'EM (Eloy, 2015, 7), afin notamment de valoriser la convertibilité scolaire des capacités

466. D. Cardon (2016), en référence à B. Stiegler, définit les technologies numériques comme étant constitutives d'une nouvelle forme d'*hypomnemata* car, « en contrepoint de l'exercice d'anamnèse de la mémoire individuelle, se sont développées des techniques mnémotechniques d'hypomnèse destinées à confier notre mémoire aux outils qui nous accompagnent » (Cardon, *op. cit.*, 3).

467. Pour rappel : l'ensemble des dispositions musicales qu'un individu établit dans l'abord d'un objet musical (inédit ou préexistant), à un niveau musicologique des stratégies poïétiques, et au travers desquelles il se constitue en « capacité ».

audionumériques d'un élève à partir de la prise en compte des dispositifs et des formats qui constituent ses dispositions musicales (Maisonneuve, 2012).

Afin d'étayer cette notion de capacitation poïétique – en miroir des « in-capacités » et de leurs effets inégalitaires (Labarthe, 2015, 3) –, nous l'avons tout d'abord confrontée à l'acceptation de l'*empowerment* de J. Dewey, que Denis Meuret traduit – en tant qu'objectif « théorique » d'une « école démocratique » – comme l'accroissement de la capacité des élèves à agir, davantage que leur « dessillement » constitutif des récits respectifs et distincts de Condorcet et Durkheim (Meuret, *op. cit.*, in Dewey, 2018, 17). Par ailleurs, la capacitation poïétique renvoie dans cette perspective à une catégorie de pensée éducative vis-à-vis d'un « faire ensemble la musique » (Hennion et Ribac, 2003), en tant que la musique n'est plus un objet de magistère, mais un environnement d'apprentissage – dans une façon « concrète » de percevoir la musique *dans* la musique (Boulez, 1966, 348) – et d'émancipation individuelle et collective. La musique ne peut donc être présentée sous forme « d'ensemble ordonné de compétences et de connaissances à acquérir », mais « comme une "parcelle brute de réalité" aux contours mal définis, correspondant à la vision empirique que la personne engagée dans le processus s'est construite de cette réalité » (Garibay et Séguier, 2009, 217). Il s'agit alors de privilégier « une expérience » musicale, en tant qu'expérience « continuée » ou « unifiée », au sens où J. Dewey y entend réconcilier les processus « esthétiques » et « artistiques » (Dewey, 2014, 98).

Enfin, nous avons également contribué aux réflexions musicologiques qui renouvellent aujourd'hui les approches épistémologiques issues de l'ethnomusicologie, en y évacuant les paradigmes idéologiques résiduels issus du culturalisme⁴⁶⁸, au profit d'une discipline pragmatique au service de l'étude des MdM (Martin, 2006a).

Nous avons ainsi proposé un modèle empirique – au point de vue théorique, épistémologique et méthodologique – de recherche ethnographique qualitative et inductive « simultanée » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008), « ancrée » (Lejeune, 2014) et d'inspiration indiciaire (Ginzburg, 2010). Ce modèle est triplement ancré dans une perspective sociocritique des usages audionumériques en éducation (Collin *et al.*, 2015, 2016 ; Denouël, 2017, 2018 ; Feenberg, 2014 ; Fluckiger, 2008, 2015), appariée à un interactionnisme écologique apte à dépasser les limites de la sociologie des usages (Denis, 2009 ; Denouël et Granjon, 2011 ; Jouët, 2000 ; Proulx, 2015) et en regard des approches ethnomusicologiques relatives aux MdM (Arom et Martin : 2006, 2015 ; Martin *et al.*, 2010 ; Martin : 2006a, 2015 ; Molino, 2009 ; Nattiez, 2009). Ce triple ancrage se donne pour objectif d'engager un modèle empirique de recherche « éco-musicologique » en milieu scolaire qui entend contribuer à la richesse du domaine des sciences de l'éducation musicale, qu'un grand nombre de chercheur·euse·s appellent aujourd'hui à l'ouverture et à la stabilisation (Boudinet : 2005, 2010 ; Boudinet et Filjakow, 2005 ; Dauphin : 2007, 2010 ; Guirard, 2015 ; Leroy : 2003, 2011, 2015 ; Martin : 2006a, 2006b, 2010, 2014 ; Molino, 2009 ; Nattiez : 1997, 2002, 2009, 2015).

468. J.-P. Olivier de Sardan rappelle néanmoins que le concept de « culture » ne doit pas être « jeté avec l'eau du bain culturaliste » (Olivier de Sardan, 2004, 49).

Troisième partie : synthèse des résultats

Suréquipement numérique et fébrilité parentale

Les enseignant·e·s qui encadrent les élèves de SEGPA sont confrontés à des familles en situation de « surconsommation » des usages numériques juvéniles lorsque ceux-ci ne sont pas régulés par la parentèle. Ici se nouent selon eux des difficultés relationnelles et interactionnelles au sein de ces familles, non corrélées à leur situation sociale.

Tout d'abord, le suréquipement numérique – y compris dans les familles les plus précaires – fait l'objet d'un « commerce affectif » particulièrement intense de la part de ces adolescent·e·s, qui usent de la puissance symbolique de valorisation sociale des smartphones de dernière génération – y compris en milieu scolaire – pour exercer des pressions diverses sur leurs parents (chantage affectif, dévoilement en ligne de « secrets » familiaux, usages dissimulés, etc.). Dans les cas les plus significatifs, les adultes peuvent ainsi aller jusqu'à se laisser dessaisir de leur parentalité par leurs enfants, à qui ils délèguent l'exclusivité de la décision organisationnelle à l'endroit de ces environnements sociotechniques. Par ailleurs, ces parents s'impliquent fréquemment dans les conflits en ligne de leurs enfants (qui sont en réalité des conflits juvéniles survenus au collège et amplifiés sur les réseaux sociaux) jusqu'à retourner ces conflits en ligne dans l'espace physique de l'établissement afin de « régler » – parfois physiquement – les problèmes de leurs enfants avec les parents « adverses ».

Dans ces familles, la corrélation d'une individualisation accrue des outils numériques de communication avec une absence de concertation parentale concernant les usages juvéniles des plateformes en ligne tend à créer des situations de confusion psychique et affective où adolescent·e·s et adultes s'accusent mutuellement de leurs difficultés relationnelles et interactionnelles dans un procès continué médiatisé par les réseaux sociaux. Ce qui fait dire à J.-L. Rougé (directeur de SEGPA) que, « des parents ou des gamins, l'on ne sait plus qui manipule qui ».

De ce point de vue, le recours des adolescent·e·s à des personnes extérieures au foyer – à des fins de remédiation et/ou de « consolation » – est ambivalent, en ce qu'il peut soit contribuer à créer des « ponts » avec des ami·e·s ou la famille élargie – c'est notamment le cas des grands-parents qui, lorsqu'ils sont en proximité géographique, deviennent des « liens forts » capables de régulation familiale –, soit au contraire affaiblir encore davantage la valeur de la parole parentale. C'est notamment le cas dans les relations en ligne (sur Facebook et Instagram, massivement) lorsque parents y sont exclus et non autorisés à y intervenir.

Influence familiale et connexion scolaire

Cependant, ces élèves de SEGPA bénéficient majoritairement (56 %) d'une régulation parentale de leurs usages numériques, aussi bien en ligne que hors ligne. Ce qui est tout d'abord intéressant, ici, c'est l'absence de corrélation entre les situations sociales des familles – majoritairement précaires – et l'intensité d'une intervention éducative parentale visant à y encadrer ces usages. Cela tend à relativiser les discours des enseignant·e·s à ce sujet – qui associent volontiers des carences éducatives juvéniles à de la précarité sociale familiale –, même si les cas extrêmes, plutôt rares (très forte précarité et abandon éducatif), leur donnent raison.

Cela signifie qu'il apparaît totalement abusif de chercher à associer des situations d'abandon éducatif à un gradient de précarité sociale des familles – encore faudrait-il en fixer les critères –, ce qui induirait en miroir d'associer de façon tout aussi abusive (et idéologiquement éminemment discutable) des situations « d'efficacité » éducative à un gradient de « réussite sociale ».

Par ailleurs, cette dimension de la régulation parentale apparaît centrale en ce qu'elle n'est pas seulement corrélée à une maîtrise accrue du temps et de la nature de l'exposition aux écrans des adolescent·e·s – et à la prévention d'un « épuisement » juvénile constaté par les enseignant·e·s chez les élèves dont les usages en ligne ne sont pas régulés –, mais aussi à un « sentiment d'apprendre en ligne » dont l'intensité s'accompagne d'un usage d'Internet à des fins scolaires. Autrement dit, la régulation parentale des usages numériques en ligne juvéniles apparaît prescriptrice d'une utilité du Web, « ressentie » par les adolescent·e·s par rapport à leur « destin scolaire » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 113), à la manière d'une encyclopédie.

Enfin, cette régulation parentale peut être relayée par l'intervention de personnes éloignées du foyer (en termes géographiques ou selon l'intensité du lien familial), qui participent alors à un cercle d'influence dont les enfants peuvent bénéficier. C'est le cas des familles primo-arrivantes et/ou en situation de diaspora⁴⁶⁹, qui se constituent en groupes Facebook avec leurs membres géographiquement dispersés et auxquels s'agrègent également des « ami·e·s », dans une frontière ténue entre les « ami·e·s » en ligne / hors ligne et les membres de la famille élargie, à la différence des tendances de sociabilité des familles françaises dites « populaires » – telles qu'étudiées par Fabien Granjon *et al.* (2007) –, au sein desquelles « les relations avec la famille élargie sont marquées par un relatif désinvestissement et des ruptures, de sorte qu'une partie des liens ne sont pas ou plus activés » (Granjon *et al.*, *op. cit.*, 125). Dans ces cas de familles en situation de diaspora, la régulation des usages en ligne juvéniles s'effectue sous une forme réticulaire – les parents n'ayant pas forcément l'exclusivité de l'autorité et de la décision –, où se retrouvent des indices d'effets générationnels structurants (proximité

469. La notion de « diaspora » est ici relative à « la recomposition de nouveaux modes "d'être ensemble" dans la dispersion, en construisant bien souvent des réponses positives aux situations d'exil, d'immigration, voire d'exclusion » (Hovanessian, 1998).

affinitaire entre cousin·e·s et autorité des aînés – oncles et tantes – dont on écoute les « conseils », etc.).

À l'inverse, les adolescent·e·s non régulés familialement dans leurs usages numériques ont tendance à déconnecter leurs pratiques en ligne de leur « carrière scolaire » (Masson, 2012) et à considérer le Web dans un gradient d'utilité personnelle qui fluctue entre un intérêt exclusif pour les jeux – Internet n'est ici considéré qu'à l'aune du mensonge, des trahisons et des *fake news*, et ne sert qu'à s'y amuser – et un intérêt plus pragmatique visant à établir une collection de « fiches » – Internet est alors considéré comme un catalogue de listes fermées, par ailleurs « soumis aux préconisations du marketing en ligne » (Breton, 2013, *in* Plantard, 2014, 208).

Sans l'avoir objectivée dans les termes ci-dessus, certain·e·s enseignant·e·s de SEGPA (à l'instar d'Achille) exploitent la tendance « cataloguiste » des pratiques en ligne de leurs élèves – pour qui Internet, rappelons-le, ne révèle aucune utilité scolaire – afin d'atténuer la dimension mnémotique des apprentissages (très anxiogène en filière SEGPA) et de les inciter à l'emploi de leur smartphone en tant qu'aide-mémoire relatif à des notions scolaires (un théorème, une définition, une opération mathématique, etc.). Cela favorise – selon eux – l'installation d'un cadre réflexif commun susceptible de modérer les inégalités de disposition mnémotique entre les élèves.

Influence familiale et « omnivores » musicaux

Si, de façon générale, l'influence familiale apparaît aujourd'hui relativement limitée concernant la formation des goûts musicaux des adolescent·e·s (Charles et Segré, 2016), elle demeure opérante dans notre enquête, en tant qu'elle atténue le caractère exclusif et la dimension générationnelle des influences musicales juvéniles entre pairs, et qu'elle conduit ce faisant à une reformulation personnelle et originale de la disposition musicale de ces jeunes. Ainsi, lorsque l'influence de la famille est manifeste dans les pratiques musicales d'écoute et/ou de création, elle est notamment révélée par la description de dispositifs et de formats musicaux déployés au sein du foyer ; des dispositifs et des formats qui s'ajoutent alors à ceux de la consommation des musiques de masse (MdM) et de l'économie de la découverte musicale en ligne qui environnent ces adolescent·e·s (Maisonneuve, 2019).

Les CD métabolisent ce processus d'influence familiale, reliés dans les foyers à un appareillage à la fois collectif et spatialement central – le salon –, mais aussi individuel et spatialement distribué dans le lieu d'intimité juvénile que constitue la chambre. Si les enfants n'écoutent pas forcément les CD de leurs parents, ils sont ainsi néanmoins susceptibles de le faire un jour, de sorte que – précisément – ils en « disposent ». De même, l'existence d'un espace central d'écoute musicale – dans le salon – tend à inciter les enfants du foyer à fixer des modalités d'écoute distinctes, parmi lesquelles le CD fait l'objet d'une attention particulière, non seulement parce qu'il permet d'appréhender « autre chose » que ce qui circule sur les réseaux en ligne, mais aussi parce qu'il renvoie à une intensité d'écoute musicale singulière

(une « vraie » écoute) et qu'enfin il fait l'objet d'un commerce entre les membres de la famille, de façon intergénérationnelle – au sein des fratries et entre parents et enfants. Ce « commerce musical » au sein des familles apparaît d'autant plus intense que l'enfant, en retour, y est également prescripteur en ce qui concerne les dispositifs et les formats émergents de découverte musicale (Maisonneuve, *op. cit.*).

Ainsi, plus l'influence familiale sur les dispositions musicales des adolescent·e·s est manifeste – en tant que les dispositifs et les formats familiaux s'ajoutent à ceux des usages juvéniles entre pairs et en ligne – et plus ces dispositions éloignent ces jeunes de la figure de « l'univore » musical au profit de celle de « l'omnivore » (Peterson, 2004), et ce, là encore, sans corrélation significative avec des caractéristiques sociales particulières. De sorte que la présence majoritaire de ces figures de « l'omnivore » musical parmi les élèves de filière SEGPA de notre enquête (pour les trois quarts d'entre eux) – dont nous avons relevé par ailleurs, chez la plupart, des situations de précarité sociale, notamment corrélées au niveau et à la stabilité d'employabilité parentale – tend à déconstruire les catégories sociopolitiques qui essentialisent « des *masses populaires* enfermées dans leurs petites singularités culturelles, esthétiques, nationales ou régionales et fermées au monde » et des « élites éclairées, tolérantes et ouvertes à la diversité – culturelle, esthétique, morale, politique, sexuelle et ethnique » (Coulangeon, 2016, 28).

Cette influence du foyer parental sur les dispositions musicales des adolescent·e·s de l'enquête est encore plus manifeste au sein des familles en situation de diaspora : celles et ceux qui en sont issu·e·s incorporent à leurs influences culturelles générationnelles les patrimoines musicaux de leurs ethnies, pays et/ou régions d'origine, ce qui les amène là aussi à une reformulation personnelle et originale de leurs dispositions musicales « préalables » (Arom et Martin, 2015).

Des « univores », solitaires ou sociabilisés

Enfin, l'absence de partage et d'interaction des parents vis-à-vis de leurs propres dispositions musicales – qui apparaît corrélée à des situations de solitude, communes aux adultes et aux enfants – amène ces derniers à ne développer leurs goûts musicaux qu'au contact de leur pairs et/ou des plateformes en ligne, dans une intensité uniquement rapportée à un gradient de sociabilité juvénile.

Minoritaires – puisqu'ils ne représentent qu'un quart de l'ensemble des élèves de l'enquête –, ces jeunes « univores » (Peterson, *op. cit.*) n'écoutent « que du rap », étiquette générique qui, dans leurs cas, renvoie moins à une catégorie musicale particulière (Arom et Martin, 2015, 238) qu'à un répertoire exclusivement identifié comme étant rattaché au style commercial « téci », largement mis en avant dans l'industrie phonographique du rap français. De façon générale, ici se détache la figure collective des parias

et des *gangs* des « cités »⁴⁷⁰ – au travers des paroles de chansons et des clips vidéo, mais aussi des *buzz* et des *clashes* accrochés au palmarès médiatique de certain·e·s rappeur·euse·s –, qui s’incarne avec plus ou moins de provocation et de violence selon les codes du rap *gangsta* : vente et usage de stupéfiants, obsession financière ostentatoire, exhibition d’armes à feu, guerres des *gangs*, *egotrips* et provocation mutuelle entre rappeur·euse·s, survalorisation d’une représentation bestialisée du masculin (sexuellement puissant) comme du féminin (objet sexuel innassouvi), etc.

Catégorie « pseudo-éthique » – au sens où ici l’éthique est prescrite par l’industrie phonographique –, ce répertoire du rap « téci » constitue un « flux d’action » (Hennion et Latour, 1996, 238) plébiscité par ces jeunes « univores » et dans lequel ils puisent tout autant – et peut-être davantage – des valeurs de ralliement à des collectifs juvéniles édictés par l’industrie musicale (la virilité, la jeunesse, le collectif, l’injustice et la domination y sont des thématiques récurrentes) qu’un élargissement des processus de leur découverte musicale.

Tandis que leur niveau de sociabilité juvénile favorise un échange d’expertise à l’endroit de chansons de rap « téci » – rappelons qu’il s’agit actuellement de la catégorie la plus médiatisée de l’industrie du rap – les jeunes les plus isolé·e·s (au sein et au dehors de leurs familles) adoptent ce genre musical en tant qu’une stricte catégorie prescriptive d’appartenance juvénile – située à mi-distance entre des normes familiales mises à distance ou rejetées, et les normes sociales des interdits scolaires dont la transgression est ici figurée par des codes visuels et sonores explicitement subversifs –, sans que n’apparaisse chez eux une appétence musicale particulière. Bien au-delà de la musique, le rap surgit alors en tant que catégorie « magique » (Mauss, 1995, 16).

Les musicien·ne·s de hip-hop : une « sous-population » d’expert·e·s

Parmi ces jeunes, il existe des praticien·ne·s des MdM déclarant des pratiques vocales et/ou instrumentales et qui constituent souvent une « sous-population » pour les sciences humaines (Charles et Segré, 2016, 127). Au demeurant, les adolescent·e·s ayant des pratiques musicales audionumériques émergentes – non seulement des pratiques vocale et/ou instrumentale, mais aussi des pratiques d’écriture, de composition, d’arrangement, de mixage, de montage vidéo et de diffusion sur des environnements audionumériques – apparaissent encore moins étudié·e·s dans le champ francophone des sciences humaines (Martin : 2006a, 2015). Pour autant, ces jeunes investissent intensément leur activité musicale en transcendant leur « carrière d’amateur-pirate » de musique par des tactiques

470. Débordant le sens général de la « cité » en tant qu’agglomération d’habitations « à destination particulière », « formant un ensemble clos », mais aussi en tant que « groupe d’hommes libres constituant une société politique indépendante, ayant son gouvernement, ses lois, sa religion et ses mœurs propres » (www.cnrtl.fr), la « téci » du style musical éponyme constitue un ressort littéraire et poétique – en tant que lieu « de la représentation du drame » (Pecqueux, 2014) – en même temps qu’elle renvoie aux quartiers défavorisés (le « tiéquar », le « terrain » ou le « rainté ») du rap des origines du South Bronx de New York. Dans ce contexte, la « téci » installe un ensemble de codes d’écriture où les rapports entre le « je », le « nous » et le « eux » s’établissent dans un jeu permanent et subversif (l’une des acceptions du *game*) entre le réel et la fiction (*Ibid.*).

poïétiques transformées en objets musicaux valorisés sur les plateformes numériques de l'industrie musicale dont ils adoptent collectivement les codes.

D'emblée, la dimension collective y apparaît centrale, à la fois parce qu'elle garantit la viabilité d'une autodidaxie collective (Labarthe, 2015), mais aussi parce qu'elle prémunit de l'isolement artistique, reconnu à l'unanimité comme un handicap dans le *game* des musiques hip-hop. Car le *game* – dans leur discours – ne renvoie pas seulement aux processus d'élaboration fictionnelle du hip-hop, mais aussi aux circuits de médiatisation de ces musiques et, par extension (ou saturation de sens), à un gradient de certification phonographique et d'enrichissement financier. De ce point de vue, le collectif est le « référent des individus », ceux-ci justifiant leurs actes en convoquant les valeurs de celui-là comme garantes de leurs actes (Ribac, 2004, 256). Plus précisément, le collectif renvoie ici à la « posse » (Martin, 2010a, 34), au « milieu », aux « familles », aux *gangs*, *crews* et *teams*, au « reufré » (frère) et à la « reuss » (sœur), mais aussi au « tiéquar » (ou « tierquar », le quartier) ou en « rainté » (terrain), et les valeurs rattachées à la notion de solidarité y apparaissent cardinales. On y distingue cependant des hiérarchies interpersonnelles, à mesure de l'avancée en âge, corrélées à un investissement (y compris financier) vis-à-vis de la musique et – partant – à une reconnaissance artistique vis-à-vis des pairs et en proportion de l'intensité de la médiatisation et/ou de la réputation sur la plateforme YouTube.

De ce point de vue, les stratégies de capacitation poïétique répondent à l'évolution de la division du travail dans les MdM : le chanteur vient en studio enregistrer (« poser ») sa voix sur des séquences instrumentales préexistantes, et ne dispose – selon ses finances et/ou son degré d'intimité avec le propriétaire du studio – que du temps préalablement imparti. La dimension sociale du studio – qui est aussi un label, au sein duquel se retrouvent des rappeur·euse·s « choisi·e·s » par le producteur – s'enchevêtre ainsi avec une dimension économique dont la centralité fait l'objet d'une préoccupation constante. Car, pour « percer » dans le hip-hop, il faut aujourd'hui pouvoir disposer d'une réelle qualité de réalisation technique – aussi bien au plan des environnements audionumériques qu'à celui de la prise de vue et du mixage des clips vidéo –, ce qui amène des personnes de plus en plus jeunes à investir de l'argent pour acheter, non plus des instruments de musique, mais du matériel audionumérique qu'elles apprennent à utiliser entre elles et sur le Web dans l'espoir d'être un jour à leur tour « indépendantes » en termes de production.

Un paradoxe demeure ici entier, concernant le *rap game*, à l'exception notoire du rap *underground* : « percer » dans le milieu implique de « signer » chez un label, selon un ordre de grandeur qui vise notamment à intégrer « un jour » une *major*.

Éthiques souterraines et malentendus institutionnels

Ainsi, au moins jusque dans les années 1990 – notamment dans les musiques de rock (Ribac, 2004) –, l'unité spatiale commune des jeunes musicien·ne·s renvoyait au local de répétition et figurait une cave, un garage, un lieu discret « labyrinthique » abritant les initiés « du regard des parents et de l'institution » (Boudinet, *op. cit.*, 84). De ce point de vue, nous l'avons signalé, le studio de hip-hop métabolise l'évolution des MdM et l'organisation du travail musical au profit des « petites unités mobiles et intelligentes »⁴⁷¹ pressenties par le guitariste et compositeur Robert Fripp (Ribac, *op. cit.*, 111). Moins marqué par une symbolique « cryptique » (Boudinet, *op. cit.*, 86) que par un principe de réalité et de pragmatisme assumé, le studio de hip-hop, dans sa dimension économique, est un espace marchand dédié à la vente de prestations audionumériques et vidéo. En tant que dispositif de fabrication musicale ouvert aux plateformes numériques, le studio constitue ainsi un maillon important de la chaîne des modes de socialisation des MdM dans les univers connectés (Cardon, 2019, 136). Le choix de tel ou tel studio n'est donc pas neutre, en tant qu'il est susceptible de participer à la réputation en ligne d'un·e rappeur·euse (notamment sur YouTube), et cela d'autant plus que cette réputation en ligne n'est pas toujours aisément convertible dans le monde hors ligne (*Ibid.*, 137).

Pour autant, malgré ce principe de réalité économique assumé, les praticien·ne·s de rap – et en particulier celles et ceux qui se revendiquent du rap *underground* – expriment des valeurs éthiques relatives au rap « de la base », « sincère et intègre », qui, même professionnalisé, « préserve sa pureté dans l'*underground* », le monde « souterrain et surveillé » du rap « authentique » (Martin, 2010a, 34). À rebours des techniques de *packaging* des productions des *majors*, il s'agit pour ces jeunes artistes de construire un rap « vrai » – dans la mesure où « la catégorie esthétique fonctionne comme une catégorie éthique » (During, 2008) –, ouvert à tous les publics et ancré dans la vision d'une communauté symbolique universelle, selon les valeurs du « véritable esprit hip-hop » : un microcosme « revendiqué et rêvé par une jeunesse en quête de repères et en lutte contre un monde en crise, en mutation et en quête de sens » (Boucher, 1998, *in* Martin, *Ibid.*).

Cependant, cette dichotomie entre un rap « pur », « véritable » et « sincère », et un rap « starisé » et corrompu par l'argent et les artifices du *show-biz* renvoie surtout, d'une part, à l'effritement des réseaux spécialisés (radios, presse écrite et fanzines, etc.) au profit d'une ouverture du hip-hop à d'autres genres musicaux tel le *R'n'B* et le raggamuffin (*Ibid.*) et, d'autre part, à l'emprise des médias dominants qui, selon nos acteur·trice·s musicien·ne·s, ont procédé à une « gentrification » du rap sous forme de rap « de blancs », entendu comme un rap « petit-bourgeois ».

471. Voir note de bas de page n° 332, p. 237.

« La société bourgeoise n'a-t-elle pas su s'accommoder progressivement des contestations culturelles et artistiques de sa domination sociale ? » (Menger, 2002)

Ce qui demeure, en revanche, en dépit de l'industrialisation des musiques de rap, ce sont les discriminations et les malentendus que continuent de subir ces jeunes amateur·trice·s et praticien·ne·s de rap au quotidien – loin des circuits de diffusion des *majors*, souffrant d'un « racisme structurel » (selon leurs propres termes) qui les éloigne de l'institution où il·elle·s doivent affronter des *a priori* et du mépris de la part des adultes « en place » et des élus locaux. C'est aussi vrai de l'institution scolaire, qui conduit ces jeunes à s'autocensurer et à dissimuler leurs pratiques littéraires et musicales de hip-hop et des MdM jusque dans les cours d'Éducation musicale où, semble-t-il, ils n'ont d'autre choix que de s'ennuyer ou de s'en aller, en dépit de leurs multiples qualités.

DISCUSSION

Méthodologie

Comme je l'ai signalé dans le chapitre 7, cette recherche s'est inspirée de la Méthode par théorisation ancrée, qui est une synthèse de la Méthode de la théorisation enracinée (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012 ; Strauss, 1992 ; Strauss et Corbin : 1998, 2004) effectuée par Christophe Lejeune (2014), lequel privilégie ainsi « l'ancrage » aux dépens de « l'enracinement », suivant une libre interprétation du terme anglais *ground* en proximité du concept de rhizome – développé par G. Deleuze et F. Guattari (1980). Dans ce contexte, le rhizome s'oppose à la racine lorsque celle-ci évoque la hiérarchie, la reproduction des traditions, le repli identitaire et l'immobilisme, tandis que l'ancrage apparaît alors congruent avec « la souplesse et la fluidité de la recherche qualitative » (Lejeune, *op. cit.*, 16). Méthode autant qu'attitude (Grawitz, 2001, *in* Trainoir, 2017, 194), ce processus de recherche parallèle a permis de développer petit à petit une « sensibilité théorique » (Paillé, 1994, 161) au contact du matériau empirique et d'accepter patiemment la temporalité « d'une demande constante de compréhension » du terrain (*Ibid.*, 7).

Au commencement de l'ethnographie dans les filières SEGPA des collèges C.-Debussy et J.-Hendrix, je participais également au programme de recherche ANR *Capacity*⁴⁷², qui questionnait alors « les conditions dans lesquelles le numérique peut se révéler capacitant – ou au contraire, facteur d'inégalité », et tentait d'identifier « les bénéfices attendus de démarches qui visent délibérément à favoriser l'ouverture, la contribution, les communautés apprenantes » (FING, 2018). Influencé par ma participation à ce programme – dont mon terrain était investi –, j'étais au départ plutôt préoccupé par

472. Voir : http://fing.org/IMG/pdf/ANR_Capacity_Synthese_Decembre_2018-2.pdf.

l'observation de l'engagement éducatif des enseignant·e·s de SEGPA auprès de leurs élèves, à l'aune de l'installation différenciée – selon les deux établissements – d'environnements numériques pour la pédagogie (tablettes tactiles, Internet haut débit, VPI, etc.). Si, influencé par ailleurs par mes précédentes enquêtes (Guéguen : 2014, 2015), j'ai pu progressivement discerner plusieurs catégories d'acteurs – parmi ces enseignant·e·s – en fonction du sens, de la nature et de la forme de leur engagement professionnel vis-à-vis du numérique « éducatif »⁴⁷³, je n'avais en revanche qu'assez peu d'informations sur la façon dont – au-delà des discours institutionnels relatifs aux bénéfices attendus du numérique scolaire, plus ou moins relayés par ces enseignant·e·s – les élèves eux-mêmes pouvaient se mettre en capacitation au moyen de leurs environnements techniques, y compris en EM.

C'est ainsi qu'à mesure de l'immersion de terrain – et en me mettant par ailleurs en retrait de la recherche ANR – j'ai modifié les termes de l'ethnographie afin de créer davantage de liens « d'interconnaissance » avec ces élèves, chez qui je sentais par ailleurs affleurer des demandes implicites de « liens de solidarité et de coopération » à mon endroit (Broccolichi *et al.*, 2005, *in* Rouillard, *op. cit.*, 48). Cela a facilité l'étude de leurs domaines musicaux personnels et m'a ainsi conduit vers d'autres « portes d'entrée » ethnographiques en me focalisant sur la rencontre avec ces jeunes « pirates-amateurs » de musique. Grâce à eux, j'ai alors pu dérouler un fil d'indices et de traces qui m'ont conduit aux pratiques des jeunes musicien·ne·s ayant, ou ayant eu en commun, non seulement une pratique musicale audionumérique, une scolarité difficile et/ou interrompue, mais aussi – pour certain·e·s – des espaces communs où ils finalisaient leurs productions musicales. J'eus alors accès à leurs productions, qui tenaient moins de « bricolages » audionumériques (de Certeau, 1983 ; Plantard, 2013) que de réalisations abouties – témoignant d'une maîtrise manifeste de leurs environnements audionumériques – et diffusées sur les plateformes de partage en ligne.

Si la notion de « capacitation poïétique audionumérique » s'est alors imposée au fil de la recherche, c'est aussi parce que ces jeunes déscolarisé·e·s ou en difficulté socioscolaire puisaient du bien-être et de la « fierté » en se construisant un « récit d'avenir » – un avenir hypothétiquement précaire, selon les termes de leur « destin scolaire » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, 113) – par la constitution de tactiques d'élaboration poético-musicale, tactiques poïétiques dont les « outils matériels et conceptuels » (Arom et Martin, 2015, 28) relevaient d'environnements audionumériques dont ils organisaient l'apprentissage en autodidaxie (collective et/ou individuelle).

Tout au long de l'enquête, il s'agissait donc de :

473. J'avais ainsi pu distinguer trois catégories de tactiques professionnelles à l'endroit du numérique scolaire : la première renvoyait à un intérêt des enseignant·e·s pour les outils numériques à des fins éducatives (engagement pédagogique), la deuxième à un intérêt relatif à la possibilité de renforcer leur « efficacité » didactique et la qualité des contenus à transmettre (engagement didactique), et la troisième à un intérêt relatif à une simplification de leur quotidien professionnel, comme la correction en ligne des copies, les communications avec les parents, etc. (opportunisme professionnel).

« jeter un regard neuf sur la créativité et la résilience humaines, sur l'ampleur et la profondeur de [leurs] capacités d'adaptation, et sur l'importance fondamentale des aptitudes musicales dans la manière qu'ont les êtres humains de répondre en s'adaptant aux situations auxquelles ils sont confrontés ». (Blum, 1993, in *Ibid.*, 31)

Limites

Si l'entrée par les pratiques personnelles de création musicale audionumérique des élèves et anciens élèves s'est effectuée de façon relativement tardive – à mesure des « liens d'interconnaissance » que nous avons pu créer ensemble –, la temporalité plutôt longue de l'ethnographie m'a néanmoins permis de « neutraliser » quelque peu les effets des discours des enseignant·e·s sur les pratiques numériques de leurs élèves, à l'aune – encore une fois – des attendus académiques à cet endroit. Je ne suis pas sûr, en revanche, faute de temps, d'avoir suffisamment objectivé les liens entre mon propre passé d'enseignant de collège et les relations privilégiées entretenues avec les enseignant·e·s de filière SEGPA, avec qui j'ai d'emblée ressenti des affinités électives reliées à nos nombreuses conversations relatives au domaine de l'éducation adaptée.

Musicalement, je n'ai malheureusement pu faire autrement que de laisser de côté des catégories d'analyse qui, si elles sont incontournables dans une thèse de musicologie « classique », m'auraient conduit à déborder le « plan de cohérence » (Boudinet, 2005, 18) de cette thèse transdisciplinaire (Albero, 2004). La présentation de l'analyse de la chanson *Vague* aurait ainsi pu couvrir le discours mélodique et les paroles, qui n'ont pas été rendues explicites, faute de temps. L'intérêt de cette analyse – même partielle – était d'exposer la cohérence et la qualité de la construction sonore, dans un genre musical encore peu investigué, non seulement en musicologie (Martin, 2010a), mais aussi dans le champ éducatif.

De la même façon, la question du genre dans le rap a finalement été mise de côté, malgré un matériau empirique qui au départ de l'analyse apparaissait « expressif » à ce sujet – en vertu des nombreuses occurrences d'expressions de type « les mecs » ou « les gars » qui parsèment les *verbatim* de la troisième partie, et en raison de plusieurs situations d'autocensure manifestes chez les jeunes filles enquêtées à l'endroit de leurs pratiques d'écoute et/ou de création de musiques hip-hop. Cependant, au fil de l'analyse, il est apparu que – les témoignages féminins n'étant pas assez significatifs – le traitement de cette question m'aurait conduit à en réduire l'objet « dans une illusion de maîtrise » (Coutellec, 2015, 76) qui m'aurait à la fois engagé dans une posture épistémologique artificielle, par rapport à l'ensemble de cette thèse, et aurait diminué l'importance des « enjeux symboliques du masculin et du féminin » qui, en musique et particulièrement dans le rap, tardent, semble-t-il, à se « recomposer » (Prevost et Ravet, 2007, 10).

Enfin, il ne m'a pas été permis d'organiser une collecte ethnomusicographique systématique auprès des nombreux jeunes acteurs locaux pratiquant le hip-hop (studios, associations, etc.) que j'ai découvert tardivement, s'agissant d'un secteur musical en pleine croissance dans le secteur géographique de l'enquête – au vu de la vivacité des groupes et des artistes sur YouTube – et eu égard à la temporalité globale de ma recherche. Comme le rappelle G. Boudinet :

« le caractère "parcellaire" de cette enquête ne peut que réclamer la plus grande prudence quant à toute inférence en termes de représentativité statistique. Mais là n'est pas le projet de l'étude que nous présentons. »
(Boudinet, 1996, 9)

PERSPECTIVE

« Peut-on continuer à "jouer de la musique" dans un contexte éducatif où les compétences créatives semblent assujetties aux domaines généraux de la formation : santé, citoyenneté, entrepreneuriat, médias et consommation ? Tant qu'à perdre sur tous les tableaux, il est peut-être temps de se remettre à jouer. » (Dauphin, 2007, 5)

La découverte – assez inattendue – d'un principe de réalité et d'un pragmatisme économique chez ces jeunes amateur·trice·s et praticien·ne·s des MdM en difficulté socioscolaire répond à sa façon à la proposition du musicologue Claude Dauphin exposée ci-dessus. Tant qu'à « perdre sur tous les tableaux », en effet – en particulier dans le domaine scolaire –, autant s'investir dans un récit du présent et de l'avenir, constitutif d'une vie émotionnelle et esthétique choisie et voulue qui recompose ce que l'école a décomposé chez ces jeunes « parias » socioscolaires : la vie en commun, au sein d'un collectif non moins choisi, qui opère comme un « corps sémantique » (Ribac, 2004, 83) dans lequel se déploient des valeurs éthiques selon des « catégories socio-corporelles » (*Ibid.*, 131). On y « fait corps » autant qu'on y rassemble les « isolés » et les « non-élus » de l'institution, dans une auto-ségrégation de goûts musicaux partagés, actionnée comme une mise à l'abri de soi, de ses « reufrés »⁴⁷⁴ et de ses « reuss »⁴⁷⁵, vis-à-vis de l'ingérence des « caves » et, par extension, vis-à-vis de la société « ordinaire » (Becker, 1985, 120).

S'agit-il pour autant de céder à une « disciplinarisation » illusoire (Boudinet, 1996, 176) du rap à l'école ? Si la question n'est pas neuve, les procédés techniques qui encadrent aujourd'hui les tactiques poïétiques liées aux productions des MdM révèlent des mises en œuvre complexes qui requièrent des compétences plurielles au sein des environnements audionumériques. Ces types de communautés juvéniles – qui se constituent

474. Frères.

475. Sœurs.

en mode « d'autogouvernement » (Cardon, 2019, 84) – apportent ainsi de multiples démentis à la « croyance d'une hiérarchie des compétences » (*Ibid.*), croyance emblématique de l'école élitiste de la III^e République et du modèle technocratique des Trente Glorieuses (Vincent, 1994), dont l'influence résiduelle marque les raisons historiques et structurelles de l'invisibilisation scolaire des qualités de ces adolescent·e·s – des raisons que nous avons amplement examinées dans les deux premières parties – à une époque où « la compétence [n'apparaît plus] consubstantielle à un statut ou à un diplôme : c'est une qualité que l'on démontre par la pratique. » (Cardon, *op. cit.*, 83). Ici se jouent les risques d'un « décrochage » de l'école avec de nouveaux fondamentaux sociétaux, lorsque de nombreux jeunes se développent en dehors de l'école, à la fois sur des modèles alternatifs, mais aussi sur l'impulsion d'une élite sociale qui « achète » la formation de ses jeunes (Laval, 2003, 320), et enfin lorsque l'école elle-même en oublie sa « fonction culturelle » (*Ibid.*, 321).

Le domaine musical a tout à y perdre quand il déserte malgré lui l'institution scolaire et avec lui « les espaces de création et de réflexion [...] où se développe une pensée en "méta", où l'apprentissage trouve enfin sa plénitude grâce à ce sens que redécouvre celui qui l'élabore et qui s'y élabore » (Boudinet, *op. cit.*, 177). Car, si la musique n'est plus considérée dans le champ scolaire que sous l'angle d'une « récréation chorale » socialisante – selon une bien-pensance libérale toute wilhemienne, distinguant « un goût à un non-goût ou à un goût inférieur » (Hennion *et al.*, 2000, 251) – ou sous l'angle d'un objet « croustillant » des neurosciences (Sacks, 2009), alors elle continuera d'avancer en clandestine, de manière souterraine, pour toutes celles et ceux qui n'ont qu'elle pour cheminer « de l'indicible à l'ineffable » (Boudinet, 2013).

Cependant, la faible mais persistante lueur qu'apportent les travaux émergents sur ces questions – une lueur dont on ne sait si elle figure le couchant d'un monde révolu ou le signe d'une nouvelle aube – gratifie le chercheur d'une nouvelle allégresse, celle dont les échos emplissaient sans doute la « fête » du savoir, que Roland Barthes associait à la grâce de l'écriture. Et c'est à cette allégresse que cette thèse entend contribuer, modestement et à petits pas, engagée parmi d'autres propositions transdisciplinaires dans l'étude de ces musicien·ne·s « invisibles ».

BIBLIOGRAPHIE

*« Aux marges d'une histoire écrite par les
puissants,
la chanson appelle moins à faire une sociologie des
variétés, qu'à écouter le social inconnu qu'elles nous font entendre. »
(Antoine Hennion)*

- ABROMONT, C. (2017). L'Épitaphe de Seikilos. Série radiophonique, *Les enquêtes musicales de Claude Abromont*, France-Culture, 17-21 juillet 2017 [en ligne]. URL : <https://www.francemusique.fr/emissions/les-enquetes-musicales?p=2>.
- AILLERIE, K. (2015). Le BYOD : pour quel projet pédagogique ? *Canopé*, 28 janvier 2015 [en ligne]. URL : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-byod-pour-quel-projet-pedagogique.html>.
- ALAIN (1956). *Propos (1906-1936)*. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- ALBÈRA, P. [dir.] (1990). *Musiques électroniques : Revue Contrechamps n° 11*. Nouvelle édition en ligne. Genève : Éditions Contrechamps, 1990 [en ligne]. URL : <http://books.openedition.org/contrechamps/1561>.
- ALBERO, B., BRASSAC, C. (2013). Approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue Française de Pédagogie*, 184, 105-119.
- ALBERO, B. et ÉNEAU, J. (2017). Autonomie, apprentissages, formation : délimitations et instruments conceptuels. *Séminaire IDEE* (programme e-FRAN), recueil inédit, octobre 2017, ESPE de Bretagne, Rennes.
- ALBERO, B., GUEUDET, G., ÉNEAU, J. et BLOCHER, J-N. [dir.] (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ALBERO, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, (5), 9-69.
- ALTEN, M. (2005). Musique scolaire et société dans la France de la III^e République. *Tréma*, 25, 5-20 [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/trema/310>.
- ALTEN, M. (1995). *La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- ALVAREZ-PÉREYRE, F. (2003). *L'exigence interdisciplinaire. Une pédagogie de l'interdisciplinarité en linguistique, ethnologie et ethnomusicologie*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- AMADIEU, F. et TRICOT, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- ANDERSON, C. (2007). *La longue traîne : la nouvelle économie est là*. Montreuil : Pearson France.
- ANDRÉ, N. (2010). État des lieux de l'offre de musique numérique. *Observatoire de la Musique*. Rapport pour la Cité de la musique [en ligne] : http://observatoire.cite-musique.fr/observatoire/document/NUM_S1_2010.pdf
- APPLETON, J. (1990). Composer pour de nouveaux instruments. In Albèra, P. [dir.]. *Contrechamps*, n° 11 (p. 9-20). Genève : Éditions Contrechamps.

- AROM, S. et ALVAREZ-PEREYRE, F. (2007). *Précis d'ethnomusicologie*. Paris : CNRS Éditions.
- AROM, S. et MARTIN, D.-C. (2015). *L'enquête en ethnomusicologie : préparation, terrain, analyse*. Paris : Vrin.
- AROM, S. et MARTIN, D.-C. (2006). Combiner les sons pour réinventer le monde. *L'Homme*, 177-178 | 2006, 155-178.
- ATERIANUS-OWANGA, A. (2012). Rapper en « terrain miné ». Pratiques musicales et dynamismes des imaginaires sorciers au Gabon. *Parcours Anthropologiques*, 8, 26-49 [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/pa/93>
- AUBERT, L. (2012). Nouveaux objets, nouveaux enjeux : repenser l'ethnomusicologie. Dans J. BOUËT et M. SOLOMOS. *Musique et globalisation : musicologie-ethnomusicologie* (p. 86-106). Paris : L'Harmattan.
- AURAY, N. (2010). Les jeunes et la culture numérique : des audiences actives aux parcours créatifs. *Lecture Jeunesse*, 133 [en ligne]. URL : <http://ses-perso.telecom-paristech.fr/auray/AurayLectureJeunesse.pdf>
- BACACHE, M., BOURREAU, M., GENSOLLEN, M. et MOREAU, F. (2009). *Les musiciens dans la révolution numérique. Inquiétude et enthousiasme*. Paris : CNAM / Télécom-ParisTech [en ligne]. URL : <http://ses-perso.telecom-paristech.fr/bourreau/papers/LivreAMImanuscript12octobre2009.pdf>
- BACHELARD, G. (1966a). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BACHELARD, G. (1966b). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BACQUÉ, M.-H. (2006). Empowerment et politiques urbaines aux États-Unis. *Géographie, économie, société*, 1 (8), 107-124.
- BACQUÉ, M.-H., BIEWENER, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.
- BALANDIER, G. (2001). *Le Grand Système*. Paris : Fayard.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles / Paris : De Boeck.
- BANTIGNY, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie* 163, 15-25.
- BARNAT, O. (2015). Le studio d'enregistrement comme terrain en ethnomusicologie : Propositions théoriques et méthodologiques. *Ethnologies*, Volume 37 (2), 185-206.
- BARON, G-L. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique ». *Recherches en Éducation*, 18, 91-103.
- BARON, G-L. et BRUILLARD, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *STICEF*, 2008, n° 15.

- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Les managers de la République. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRÈRE, A. (2001). *L'Éducation buissonnière*. Paris : Armand Colin.
- BARRÈRE, A. et JACQUET-FRANCILLON, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, 5-13.
- BASTIEN, E. (2016). L'empowerment. *Orange Digital Society Forum* [en ligne]. URL : https://digital-society-forum.orange.com/fr/les-forums/887-lempowerment?utm_source=Newsletter-hebdo&utm_medium=email&utm_campaign=20161202
- BATTIER, M. (2002). De la phonographie à la lutherie numérique. L'épiphanie du son artificiel. *Journées d'Informatique Musicale*, 9^e édition, Marseille, 29-31 mai 2002 [en ligne]. URL : http://jim.afim-asso.org/jim2002/articles/L01_Battier.pdf
- BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, volume 89-100 [en ligne]. URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- BAUTIER, E. et RAYOU, P. (1990). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. DEAUVIEAU ET J.-P. TERRAIL [dir.]. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). Paris : La Dispute.
- BEAUD, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD, S. et WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- BEAUDOT, A. (1979). *Vers une pédagogie de la créativité. Livre d'entretiens croisés avec P. Soulages et I. Xenakis*. Paris : Éditions ESF.
- BECKER, H-S. (2010). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- BECKER, H-S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment construire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BECKER, H-S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- BECKETT, S. (2010). *Nouvelles et textes pour rien*. Paris : Éditions de Minuit.
- BENGHOZI, P-J. et PARIS, T. [dir.] (2013). *Howard Becker et les mondes l'art. Colloque de Cerisy*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- BERNARD, P-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BERGIER, B. et FRANCEQUIN, G. (2011). *La revanche scolaire. Des élèves multi-redoublants devenus super-diplômés*. Toulouse: ERES [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/la-revanche-scolaire--9782749214443.htm>
- BERTELÉ, A. et TARDIF, J-P. [dir.] (1986). *L'Opéra, dictionnaire chronologique. De 1597 à nos jours*. Paris : Le Livre de Poche.

- BIGAND, E. (2017). Le pouvoir transformationnel de la musique : quelles implications pour la société ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75, 45-54 [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5928>
- BIGOT, R. et CROUTTE, P. (2014). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. *CRÉDOC*, Rapports d'octobre 2012 et de novembre 2014.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard-NRF Essais.
- BONARDI, A. et ROUSSEAU, F. (2011). L'émergence de pratiques musicales a-musicologiques. *Musiker-Cuadernos de música*, 2011, 99-115 [en ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01156706>
- BONNÉRY, S. (2013a). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Revue Française de Pédagogie*, 185, 5-19.
- BONNÉRY, S. (2013b). Les socialisations musicales. *Diversité*, 173 (3) [en ligne]. URL : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-173-juin-2013.html>
- BONNÉRY, S., FENARD, M. (2013a). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaire. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, 70, 135-150.
- BONNÉRY, S. et FENARD, M. (2013b). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue Française de Pédagogie*, 185, 35-47.
- BOSSIS, B. (2015). *La trajectoire de l'informatique musicale chez Jonathan Harvey, de Princeton à l'Ircam*. Journées d'Informatique Musicale (JIM), 7-9 mai 2015, Université de Montréal [en ligne]. URL : <https://www.erudit.org/fr/livres/hors-collection/actes-journees-dinformatique-musicale-2015--978-2-9816628-0-4/004435co.pdf>
- BOSSIS, B. [dir] (2013). *Mélodie et fonction mélodique comme objets d'analyse*. Sampzon : Delatour.
- BOSSIS, B. (2005b). Introduction à l'histoire et à l'esthétique des musiques électroacoustiques. *Séminaire théorique*, UNESCO [en ligne]. URL : <http://ntemusique.free.fr/infomus/sonmusique4.pdf>
- BOSSIS, B. (2005a). *La voix et la machine. La vocalité artificielle dans la musique contemporaine*. Rennes : Presses universitaire de Rennes.
- BOSSIS, B. (2002). La vocalité artificielle : un portrait en musique. *Journées d'Informatique Musicale*, 9^e édition, Marseille, 29-31, mai 2002 [en ligne]. URL : http://jim.afim-asso.org/jim2002/articles/L16_Bossis.pdf
- BOUDINET, G. (2017). *Penser les mutations de l'éducation à l'ère contemporaine* [en ligne]. URL : <http://gillesboudinet.unblog.fr/2017/11/05/conferences-uta-mutations-de-leducation/>
- BOUDINET, G. (2013). *De l'indicible à l'ineffable* [en ligne]. URL : <http://gillesboudinet.unblog.fr/2013/12/17/master-arttherapie/>
- BOUDINET, G. (2010). Les enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle. *Recherche En Éducation Musicale*, 28, 3-16.

- BOUDINET, G. (2005a). En guise d'ouverture. Le sens de la recherche en sciences de l'éducation musicale. Dans G. BOUDINET, et C. FILJAKOW, *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret. De la fondation des Sciences de l'Éducation Musicale* (p. 11-22). Paris : L'Harmattan.
- BOUDINET, G. (2005b). Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime postmoderne : repères philosophiques. *JREM* 4 (2),5-36.
- BOUDINET, G. (1996). *Pratiques rock et échec scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- BOUËT, J., SOLOMOS, M. (2012). *Musique et globalisation: musicologie-ethnomusicologie*. Paris : L'Harmattan.
- BOULEZ, P. (1999). *Penser la musique aujourd'hui*. Paris : Tel/Gallimard [1963].
- BOULEZ, P. (1966). *Relevés d'apprenti*. Paris : Le Seuil (réédition numérique FeniXX).
- BOULEZ, P. (1990). Imagination ou bureaucratie. *Inharmoniques*, 6, Musique et institution, juin 1990. Paris : Séguier-Ircam/Centre Pompidou, 31-50.
- BOURDIEU, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit [1984].
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), 325-347.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (2012). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit [1964].
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1963). Sociologues de mythologies et mythologies de sociologues. *Les Temps Modernes*, 211, 998-1021.
- BOURG, A. (2012). Les pratiques musicales instrumentales collectives en milieu scolaire : un nouveau terrain de recherche ? *Éduquer | Former*, 43, 63-84.
- BOURGEOIS, B. [dir.] (2004). *Éthique et éducation*, Paris : L'Harmattan.
- BOURREAU, M., GENSOLLEN, M. et MOREAU, F. (2007). Musique enregistrée et numérique : quels scénarios d'évolution de la filière ? *Culture prospective*, Ministère de la Culture-DEPS | 2007/1, n°1, 1-16.
- BOUTINET, J.-P. (2012). La figure du projet comme forme hybride de créativité. *Champ social* | » *Spécificités* », 5, 7-20.
- BOYD, D. (2016). *C'est compliqué. Les vies numériques des adolescents*. Paris : C&F Éditions.
- BRANDL, E. (2000). La sociologie compréhensive comme apport à l'étude des musiques amplifiées / actuelles régionale. Dans A.-M. GREEN, [dir.]. *Musique et sociologie. Enjeux méthodologiques et approches empiriques* (p. 257-300). Paris : L'Harmattan.
- BRÉANT, F. (2014). *Écrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- BRÉANT, F. (2011). Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les Cahiers du CERFEE*, 30, 93-114.

- BRÉANT, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. CIFALI [éd.]. *Formation clinique et travail de la pensée, Perspectives en éducation et formation*, 107-128 [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/formation-clinique-et-travail-de-la-pensee--9782804159153-page-107.htm>
- BRISSON, L. et SEGONDS, A-P. (2011). Introduction à la Vie de Pythagore. Dans JAMBLIQUE, *Vie de Pythagore (p. VII-LXXVII)*. Paris : Les Belles Lettres.
- BRUN, M. (2012). La construction des inégalités scolaires : dans la classe aussi ? Entretien avec J.-Y. Rochex. *Café Pédagogique* [en ligne]. URL : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrInegalites.aspx
- BUISSON, F. [dir.] (2007). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [1911], ressource numérisée BnF-Gallica, Éditions de l'INRP-IFÉ.
- CAGE, J. (2013). *Confessions d'un compositeur*. Paris : Allia [1948].
- CALLON, M., FERRARY, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 13, 37-44.
- CAMBRON-GOULET, M. (2011). *Les critiques et les pratiques de l'oralité et de l'écriture dans la tradition philosophique grecque de l'Antiquité*. Thèse de philosophie, Université de Montréal, Montréal.
- CAPORALETTI, V., CUGNY, L. et GIVAN B. (2016). *Improvisation, culture, audiotactilité*. Paris : Outre Mesure.
- CAPORALETTI, V. (2012). La théorie des musiques audiotactiles et ses rapports avec les pratiques d'improvisation contemporaines. *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société* [en ligne]. URL : <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=361>
- CARDON, D. (2019). *Culture numérique*. Paris : Presses de Sciences Po (epub).
- CARDON, D. (2016). Apprendre / désapprendre. Sur la ligne de crête des apprentissages numériques. *Digital Society*, Forum Orange [en ligne]. URL : <http://digital-society-forum.orange.com>
- CARDON, D. (2013). Du lien au like sur internet. Deux mesures de la réputation. *Communications*, 93 (2), 173-186.
- CARDON, D., FOUETILLOU, G. et ROTH, C. (2014). Topographie de la renommée en ligne : un modèle structurel des communautés thématiques du web français et allemand. *Réseaux*, 188 (6), 85-120.
- CARDON, D., SMOREDA, Z., et BEAUDOUIN, V. (2005). Sociabilités et entrelacement des médias. Dans P. MOATI [dir.]. *Nouvelles technologies et modes de vie : aliénation ou hypermodernité ? (p. 99 -123)*. Paris : Éditions de l'Aube.
- CARRÉ, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, HS 9-50.
- CASSIN, B. (2019). Les Muses. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/les-muses/>
- CASTIGLIONE, B. (1991). *Le Livre du courtisan*. Paris : Flammarion : 1991.

- CASTORIADIS, C. (2019). Technique. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/technique/>
- CENTURY, H. (2010). La musicothérapie. *ERES-Le Coq-héron*, 202 (3), 94-114.
- CHARLES, F. et SEGRÉ, G. (2016). *Sociologie des pratiques musicales des collégiens et lycéens à l'ère numérique*. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- CHAUVEL, L. (2016). Déclassement, affronter la réalité. Entretien de M. Navarre, *Sciences Humaines*, 287, 24-27.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique* [en ligne], URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignant.pdf
- CICCHELLI, V. et OCTOBRE, S. (2018). Fictionnalisation des attentats et théorie du complot chez les adolescents. *Quaderni*, 95 (1), 53-64.
- CHIMÈNES, M. (1990). Les institutions musicales en France. Repères chronologiques. *Inharmoniques, Musique et institution*, 6, 161-178.
- CHRISTOPHE, T. (2015). *Les pratiques d'écoute musicale des adolescents en régime numérique*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.
- CHRISTOPHE, T. (2014). Plasticité de l'entretien : multiplier les situations de communication autour de l'écoute musicale. *Sciences de la société*, 92, 129-141.
- CNESCO (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires*. Dossier de synthèse, septembre 2016 [en ligne]. URL : <https://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>
- CNESCO (2015). Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français. Conférence de comparaisons internationales. *Étude Ly-Riegert*, juin 2015 [en ligne]. URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Etat-des-lieux-Mixité-à-l'écoleFrance1.pdf>
- COLLIN, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. *Adjectif.net* [en ligne]. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>
- COLLIN, S., BROTCORNE, P., FLUCKIGER, C., GRASSIN, J.-F., GUICHON, N., MULLER, C., NTEBUTSE, J.-G., OLLIVIER, C., ROLAND, N., SCHNEIDER, E. et SOUBRIÉ, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration. *Adjectif.net* [en ligne] URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>
- COLLIN S., GUICHON N., NTEBUTSÉ J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, 22, 89-117.

- COLLOVALD, A. (1989). A propos de Ginzburg (Carlo), Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire. *Politix*, 7-8 (2), 165-169.
- CONEIN, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 124 (2), 53-79.
- CORDIER, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F Éditions.
- COULANGEON, P. (2016). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte [2005].
- COULANGEON, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.
- COULANGEON, P. (2010). Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France, 1973-2008. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 181-182 (1-2), 88 -105.
- COULANGEON, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue Française de Sociologie*, 44 (1), 3-33.
- COULANGEON, P. (1999). Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation. *Genèses*, 36, 54-68.
- COUTELLE, L. (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Versailles : Quæ.
- CRAWFORD, M.-B. (2010). *Éloge du carburateur, essais sur le sens et la valeur du travail*, traduction M. Saint-Upéry, Paris : La Découverte.
- CREAD-M@rsouin (2015). Recherche « collèges connectés » 2013-2015. Rapport au SG MAP/DNE, septembre 2015.
- CUEILLE, C. (2005). Les écoles de musique sont-elles des écoles spécialisées d'enseignement musical ? *JREM*, 4 (2), 37-65.
- CUGNY, L. (2016). Les Théories des Musiques Audiotactiles et les études sur le jazz. Dans V. CAPORALETTI, L.CUGNY et B. GIVAN. *Improvisation, culture, audiotactilité (p. 11-47)*. Paris : Outre Mesure.
- DANIÉLOU, J. et DUVAL, A. (2019). Catholicisme. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/catholicisme-histoire-de-l-eglise-catholique-des-origines-au-pontificat-de-jean-paul-ii/>
- DAUPHIN, C. (2007). Peut-on jouer de la musique sans se jouer de l'éducation ? Un regard anthropologique sur l'éducation musicale scolaire. *Recherche en éducation musicale*, 25, 189-193.
- D'EICHTHAL, E., REINACH, T et TANNERY, P. (1892). Notes sur les problèmes musicaux dits d'Aristote. *Revue des Études Grecques*, 5 (17), 22-52.
- DE SCHLOEZER, B. (2009). *Introduction à J-S. Bach*, édition présentée et établie par Pierre-Henry Frangne. Rennes : Presses universitaire de Rennes [1947].
- DEBRUYNE. F. (2001). *Réseaux, espaces communs et espaces publics des musiques électroniques : la production de quelques sociabilités musicales aujourd'hui*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication (dir : E. Fichez), Université Lille 3, Lille.

- DE CERTEAU, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Le Seuil [1974].
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien. Vol.1. Arts de faire*. Éd. Luce Giard. Paris : Gallimard [1980].
- DE COCK, L. et PEREIRA, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone / Fondation Copernic.
- DEFODON, C. (2007). Wilhem. Dans F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, INRP [en ligne]. URL: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3950>
- DELEUZE, G. et GUATTARI, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. Mille plateaux*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G. (1988). *Le Pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DELEUZE, G. (2003). *Spinoza. Philosophie pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DELORME, S. (2006). Orphée, cet analyste. *Insistance* 2 (1), 153-169.
- DENIS, J. (2009). Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques. *Article de synthèse pour le programme TIC & Migrations* (MSH Paris) [en ligne]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641283>
- DENIS, J. et PONTILLE, D. (2002). L'écriture comme dispositif d'articulation entre terrain et recherche. *Alinéa*, 93-106 [en ligne]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00261760>
- DENOUEËL, J. (2018). D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation. *Revue Formation et Profession*, à paraître [en ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01891276>
- DENOUEËL, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès*, 78, 80-86.
- DENOUEËL, J. (2011). Identité. *Communications*, 88, 75-82.
- DENOUEËL, J. et GRANJON, F. [dir.] (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines.
- DERRIEN, J.-P. (1970). Dossier : Pierre Boulez. *Musique en jeu*, N°1, Paris : Le Seuil.
- DESCOLA, P. (2018). Chapitre 1. Humain, trop humain ? Dans R. BEAU [dir.]. *Penser l'Anthropocène* (p. 19-35). Paris : Presses de Sciences Po.
- DESCOLA, P. (2011). Prologue. Dans S. HOUDARD [dir.]. *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales* (p. 15-21). Paris : La Découverte.
- DESCOLA, P. (2006). *Les lances du crépuscule. Avec les Indiens Jivaros de haute Amazonie*. Paris : Plon-Terre Humaine [1993].
- DESLYPER, R. (2013). Une « école de l'autodidaxie ? ». L'enseignement des musiques actuelles au prisme de la forme scolaire. *Revue Française de pédagogie*, 185, 49-58.

- DEVEREUX, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion [1980].
- DEWEY J. (2018). *Démocratie et éducation* [éd. angl. 1916], suivi de *Expérience et éducation* [éd. angl. 1938]. Paris : Armand Colin.
- DEWEY J. (2014). *L'art comme expérience*. Traduit sous la direction de J-P. Cometti. Paris : Gallimard / Folio essais [éd. angl. 1915].
- DINGREMONT, F. (2016). Du pouvoir de la musique et de son détournement dans la tradition homérique. Dans P. GONIN et P. POIRRIER [dir.]. *Musique, Pouvoirs, Politiques, Territoires contemporains*, 6-6 [en ligne]. URL: <http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/prodscientifique/TC.html>
- DINGREMONT, F (2015). Pour une conception non utilitariste du *storytelling*. *Itinéraires*, 1 [en ligne], URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2654>
- DONNAT, O. (2011). « Pratiques culturelles des Français : une enquête de marginal-sécant, au croisement de la sociologie de la culture, des médias et des loisirs ». Dans G. SAEZ [dir.]. *Le Fil de l'esprit. Augustin Girard, un parcours entre recherche et action* (p. 93-111). Paris : La Documentation française.
- DONNAT, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008*. Cultures études, Ministère de la Culture, DEPS, 1-12 [en ligne]. URL : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>
- DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.
- DORIA D. (2014). Aux origines du « paternalisme industriel ». L'éducation industrielle dans la pensée physiocratique et dans la Société d'encouragement pour l'industrie nationale. *Les Études Sociales*, 159 (1), 11-28.
- DOUEIHI, M. (2011). *La grande conversion numérique*. Paris : Le Seuil.
- DOUGLAS, M. (2004a). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte [1986].
- DOUGLAS, M. (2004b). Il n'y a pas de don gratuit. Dans M. DOUGLAS (2004), *Comment pensent les institutions ?* (p. 201-217). Paris : La Découverte [1986].
- DRAELANTS, H. (2009) *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- DUBET, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25 (1), 17-34.
- DUBET, F. (2008). Théorie de la souffrance sociale. *La Vie des idées*, 27 février 2008 [en ligne]. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Theorie-de-la-souffrance-sociale.html>
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La République des Idées / Seuil.
- DUBET, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique*, 11 (2).

- DUBY, G. (2019). Féodalité. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/feodalite/>
- DUFEU, F. (2010a). *Mémoires artificielles et outils de création musicale. Conséquences de l'emploi des lutheries électroniques et numériques sur la conception et l'appréhension des musiques électroacoustiques*. Thèse de doctorat en musicologie (dir. M. Battier), Université Rennes-II, Rennes.
- DUFEU, F. (2010b). L'instrument numérique comme objet d'analyse des musiques mixtes. Dans *Journées d'Informatique Musicale*, 15^e édition, Rennes, 18-20 mai 2010, 221-227 [en ligne]. URL : <http://jim10.afim-asso.org/actes/Binder95.pdf>
- DULONG, D. (2019). Institution. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/institution/>
- DUMEZ, H. (2007). Un contre modèle de l'action : l'expérience selon Dewey. *AEGIS (le Libellio d')*, 3 (4), 18-24.
- DURAND, G. (2015). *L'imagination Symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France [1964].
- DURING, J. [dir.] (2008). *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical*. Paris : L'Harmattan.
- DURPAIRE, F. et MABILON-BONFILS, B. (2014). *La fin de l'école : l'ère du savoir-relation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2003/2, n°16, 182-206.
- DURU-BELLAT, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 321-337.
- ECO, U. (1965). La musique et la machine. *Communications*, 6, 10-19.
- ÉDUCATION NATIONALE (2019). Développement du chant choral à l'école. *BO*, Circulaire n° 2019-013 du 18-1-2019, MENJ - MC - DGESCO [en ligne]. URL : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138470
- ÉDUCATION NATIONALE (2018a). Repères et références statistiques sur les Enseignements, la formation et la recherche. *Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)* [en ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- ÉDUCATION NATIONALE (2018b). Guides des projets pédagogiques s'appuyant sur le BYOD / AVEC. V1.2., mars 2018 [en ligne]. URL :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/BYOD/28/3/Guide_des_projets_BYOD_AVEC_-_version_1.2_-_mars_2018_986283.pdf

ÉDUCATION NATIONALE (2016). Ressources d'accompagnement du programme d'éducation musicale au cycle 4 [en ligne]. URL : <https://eduscol.education.fr/cid99277/ressources-accompagnement-education-musicale.html>

ÉDUCATION NATIONALE (2015). Parcours d'éducation artistique et culturelle. *BO*, arrêté du 1-7-2015. *JO* Du 7-7-2015 [en ligne]. URL : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

ÉDUCATION NATIONALE (2013). Refondation de l'école de la République. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *BO* du 9 juillet 2013 [en ligne]. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

ÉDUCATION NATIONALE (2008) Programmes du collège, programmes de l'enseignement d'éducation musicale. *BO spécial* N°6 du 28 août 2008 [en ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

ÉDUCATION NATIONALE (2005). Sorties scolaires. Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré. *BO* n°2 du 13 janvier 2005 [en ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402921C.htm>

ÉDUCATION NATIONALE (2002). La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale. Présenté par Hébrard, J. Mars 2002 [en ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid2030/la-mixite-sociale-a-l-ecole-et-au-college.html>

ÉDUCATION NATIONALE (1997). Programmes du cycle central du collège. Éducation musicale. Arrêté du 10 janvier 1997. *BO hors-série* n°1 du 13 janvier 1997 [en ligne]. URL : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/francais_54.pdf

ÉDUCATION NATIONALE (1985). Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de collège. . *BO* n°44 du 12 décembre 1985 [en ligne]. URL : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000468781&pageCourante=13497

ELOY, F. et PALHETA, U. (2008). Cultures juvéniles et enseignement musical au collège. *Revue française de pédagogie*, 163, 39-50.

ELOY, F. (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et cultures scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

ELOY, F. (2014). Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège. *Presses de Sciences Po*, 66, 77-90.

ELOY, F. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme. *Revue française de pédagogie*, 185, 21- 34.

- ELOY, F. (2011). Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : des tensions aux phénomènes « d'importation ». *Recherches en didactique*, 11, 111-126.
- ENEAU, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation. *Recherches & éducations*, 16 | 2016, 21-38.
- ESCAL, F. (1979). *Espaces sociaux, espaces musicaux*. Paris : Payot.
- FAURE, S. et GARCIA, M-C. (2003). Les braconnages de la danse hip-hop dans les collèges de quartiers populaires. *Ville-école-intégration Enjeux*, 133, 224-257.
- FAVRE, G. (1980). *Histoire de l'Éducation Musicale*. Paris : La pensée universelle.
- FEENBERG, A. (2014). Technique et Agency. *Revue du MAUSS*, 43 (1), 169-180.
- FELOUZIS, G., MAROY, C. et VAN ZANTEN, A. (2013). *Les marches scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FELOUZIS, G, LIOT, F. et PERROTON, J. (2007). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Points.
- FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FERNAGU-OUDET, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- FERRAND, F. (1993). Des origines chrétiennes au XIV^e siècle. Dans J. & B. Massin, [dir.]. *Histoire de la musique occidentale (p. 153-238)*. Paris : Fayard [1983].
- FILJAKOW, C. (2005). Perspectives socioconstructivistes et interactives en musicologie, pédagogie et didactique. Dans G. Boudinet et C. Filjakow [dir.]. *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret. De la fondation des Sciences de l'Education Musicale (p. 195-205)*. Paris : L'Harmattan.
- FING (2018). *Capacity* : synthèse du mémoire scientifique [en ligne]. URL: http://fing.org/IMG/pdf/ANR_Capacity_Synthese_Decembre_2018-2.pdf
- FLEURY-BAHI, G. *et al.* (2009). L'identification au lieu et aux pairs : quels effets sur la réussite scolaire ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81 (1), 97-113.
- FLICHY, P. (2010). *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris : Seuil / La République des Idées.
- FLOREN, C. (2018). *L'esthétique radicale de John Dewey*. Rennes : Presses universitaire de Rennes.
- FLUCKIGER, C. (2015). Culture numérique, culture scolaire : homogénéité, continuité et ruptures. *Diversité*, 185, 64-70.
- FLUCKIGER, C. (2006). La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux*, 138 (4), 109-138.

- FLUCKIGER, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163 (1), 51-61.
- FOLZ, R. (2008). *Le couronnement impérial de Charlemagne*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2017). *Dits et Écrits*, vol. II (1976-1988). Paris : Gallimard-Quarto [1994].
- FOUCAULT, M. (2001). *Dits et Écrits*, vol. I (1954-1974). Paris : Gallimard-Quarto [1994].
- FOUCAULT, M. (2004). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard / éd. numérique Copyleft Yuji [1975].
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- FRANDJI, D. et VITALE, P. (2008). Basil Bernstein : vivre les frontières. *Actualité de Basil Bernstein ; savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaire de Rennes.
- FRANDJI, D. (2011). Les points obscurs du programme CLAIR : une nouvelle politique scolaire ? *Club AEF* [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/publication/50953046_Les_points_obscurrs_du_programme_Clair_une_nouvelle_politique_scolaire
- FRANZ, F. et MAILLARD, J. [Dir.] (1980). *De la musique à la musicologie. Étude analytique de l'œuvre de Jacques Chailley*. Paris : Van de Velde.
- FRAU-MEIGS, D. (2019). Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques. *Quaderni*, 98 (1), 87-105.
- FREIRE, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte [1970].
- FRITH, S. (2018). *Une sociologie des musiques populaires*. Sous la direction de François Ribac. Paris : Labex Arts-h2h / Les presses du réel.
- FRITH, S. (1998). *Performing rites. on the value of popular music*. Cambridge : Harvard University Press [1996].
- FUBINI, E. (1983). *Les philosophes et la musique*. Traduction D. Pistone. Paris : Librairie Honoré Champion.
- FULIN, A. (1992). *L'enfant, la musique et l'école*. Paris : Buchet-Chastel.
- FULIN, A. (1974). Expression et création musicales. *Revue EP & S*, 127, 17-18.
- FURLONG, J. et DAVIES, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home : taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 37-41.
- FUSULIER, B. (2011). Le concept d'éthos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42 (1), 97-109.
- GADET, S. (2018). *A l'aide ! Les cultures urbaines sont dans ma classe !* Paris : L'Harmattan.
- GALLERON, P. (2017). *Développement d'une communauté de pratique de la composition musicale assistée par ordinateur en milieu scolaire :*

- conception, parcours et modélisation*. Thèse en musique, musicologie et arts de la scène, Université Paris VIII, Vincennes-Saint-Denis.
- GANVERT, G. (2000). *L'enseignement de la musique en France. Situation. Problèmes. Réflexions*. Paris : L'Harmattan.
- GARCIN, P. (2015). *Les Processus de valorisation de la musique enregistrée dans l'ère du numérique*. Thèse de doctorat en sociologie. École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- GARCZYNSKI, G. (2019). Fracture numérique, fracture sociale. *Revue Projet*, 371 (4), 33-36.
- GARIBAY, F. et SÉGUIER, M. [dir.] (2009). *Pratiques émancipatrices : actualités de Paulo Freire*. Paris : Éditions Syllepse / coll° Nouveaux regards.
- GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal / Paris : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gélis, J.-M. (2014). Tablettes, école et mathématiques : quelques schèmes d'usages professionnels. Communication au colloque *JOCAIR*, Amiens.
- GINZBURG, C. (2010). Traces : racines d'un paradigme indiciaire. Dans *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire (p. 139-181)*. Lagrasse : Verdier / Poche [1989].
- GIRARD, T. et LÉGER, F. (2016). Le concept de rupture à adolescence. Dans T. GIRARD et F. LÉGER (2016). *La santé des adolescents en rupture. Une nouvelle approche thérapeutique (p.21-28)*. Toulouse : ERES.
- GLAZER, B. G. et STRAUSS, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- GLEVAREC, H. (2016). Le discours de l'échec de la démocratisation culturelle en France. Arguments épistémiques et statistiques. *Revue européenne des sciences sociales*, 54-2 | 2016, 147-193.
- GO, N. (2017). *L'éducation dans l'antiquité grecque*. Séminaire doctoral, Université Rennes-II, octobre 2017. Archive personnelle.
- GO, N. (2014). Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation. *Recherches en éducation*, n°20 | Octobre 2014, 33-42.
- GOFFMAN, E. (2001). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit [1975].
- GOODY, J. (1986). *La logique de l'écriture*. Paris : Armand Colin.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GRANGER, S. (2009). Un chantre borgne à la voix forte. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 116 (4), 73-90.
- GRANJON, F. et COMBES, C. (2007). La numérimorphose des pratiques de consommation musicale. Le cas de jeunes amateurs. *Réseaux*, 145-146 (6), 291-33.
- GRANJON, F., BLANCO, C., LE SAULNIER, G. et al. (2007). Sociabilités et familles populaires. Une socio-ethnographie de la mise en contact. *Réseaux*, 145-146 (6), 117-157.

- GRANJON, F. et GIRE, F. (2012). Les pratiques des écrans des jeunes français. *Reset, 1* [en ligne]. URL : <http://reset.revues.org/132>
- GRANJON, F., LELONG, B. et METZGER, J-L. (2009) [dir.]. *Inégalités Numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris : Hermès.
- GREEN, A-M. (2006). *De la musique en sociologie*. Paris : L'Harmattan [1993].
- GREEN, A-M. (2000). *Musique et Sociologie : enjeux méthodologiques et approches empiriques*. Paris : L'Harmattan.
- GREEN, A-M. (1998). *Musicien de metro : approches des musiques vivantes urbaines*. Paris : L'Harmattan.
- GREEN, A-M. (1997). Y a-t-il une place pour la musique en sociologie ? Dans F. Escal et M. Imberty [dir.] (1997). *La Musique au regard des sciences humaines et sociales*. Paris : L'Harmattan, II | 30-58.
- GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C., (2015). *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Le Seuil (1989).
- GUÉGUEN, Y. (2015). *TICE et ségrégation scolaire : regard ethnographique sur des usages numériques en collège connecté*. Mémoire de master 2 Technologies pour l'Éducation et la Formation, Université Rennes-II, Rennes.
- GUÉGUEN, Y. (2014). *TICE et tactiques expérimentales en éducation musicale : vers la fin d'un grand récit ?* Mémoire de master 2 Arts et technologies Numériques, Université Rennes-II, Rennes.
- GUEUDET, G. et TROUCHE, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et Didactique, 2* (3), 7-33.
- GUIBET-LAFAYE, C. (2007). Bien-être. Dans M. Marzano [dir.], *Dictionnaire du corps* (p. 127-131). Paris : Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.
- GUIGUE, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 45* (4), 59-76.
- GUILLARD, G. (1996). *Manuel pratique d'analyse auditive*. Paris : Éditions Transatlantiques.
- GUILLAUME, M. (1999). *L'empire des réseaux*. Paris : Descartes et C°.
- GUILLEMETTE, F. et LUCKERHOFF, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives, 28* (2), 4-21.
- GUIRARD, L. (2015). Réflexion épistémologique sur le « différend » qui oppose offres et demandes de savoirs savants en éducation musicale. *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale, 32*, 93-120.
- GUMPLOWICZ, P. (1987). *Les travaux d'Orphée, 150 ans de vie musicale amateur en France. Harmonies, chorales, fanfares*. Paris : Aubier.
- HAMILTON, E. et FRIESEN, N. (2013). Ethnology & pedagogy : Autonomist & instrumentalist configurations in scholarship. *Canadian journal of learning and technology, 39* (2), 134-158.

- HAMMOU, K. (2008). L'économie du rap en France. Dans P. FRANÇOIS. *La musique, une industrie, des pratiques*. Paris : La Documentation Française, 127-145.
- HÉBRARD, J. (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Présenté par Jean Hébrard [en ligne]. URL : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000227.pdf>
- HESMONDHALGH, D. (2007). Musique, émotion et individualisation. *Réseaux*, 141-142 (2), 203-230.
- HENNION, A., GOMART, E. et MAISONNEUVE, S. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La documentation Française.
- HENNION, A. et LATOUR, B. (1996). L'art, l'aura et la technique selon Benjamin, ou comment devenir célèbre en faisant tant d'erreurs à la fois. *Les cahiers de médiologie*, 1, 235-241.
- HENNION, A. et RIBAC, F. (2003). Le silence sur la musique. *Mouvements*, 29 (4), 114-121.
- HENNION, A. et TEIL, G. (2003). Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique. Dans O. DONNAT, *Regards croisés sur les pratiques culturelles* (p. 63-82). Ministère de la Culture / DEPS « Questions de culture ».
- HENNION, A. (2007). *La Passion musicale : une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié [1993].
- HENNION, A. (1981). *Les professionnels du disque : une sociologie des variétés*. Paris : Métailié.
- HÉSIODE (1999). *La Théogonie, Les Travaux et Les Jours, et autres poèmes*. Traduction Philippe Brunet. Paris : Le Livre de Poche.
- HOFFET, M.-E. (2019). Musicothérapie. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL: <http://www.universalis-edu.com/distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/musicotherapie/>
- HONDRÉ, E. (1996). Le Conservatoire de Paris et le renouveau du « chant français », *Romantisme*, 93, 83-94.
- HOUSSAYE, J. [dir.] (2002). *Quinze pédagogues*. Paris : Bordas / VUEF [2000].
- HOVANESSIAN, M. (1998). La notion de diaspora. *Journal des anthropologues*, 72-73 | 1998, 11-30.
- IDRAY, J.-L. (2002). L'Éducation musicale et l'utilisation d'outils technologiques. Brève histoire de l'utilisation de nouvelles technologies dans les programmes. *Eduscol* [en ligne]. URL : <http://eduscol.education.fr/education-musicale/se-former/eclairages-sur-la-pedagogie/numerique/leducation-musicale-et-lutilisation-doutils-technologiques.html>
- IFPI (2019). *Global music report 2019* [en ligne]. URL : http://www.snepmusique.com/wp-content/uploads/2019/04/Global-Music-Report-2019-_Site.pdf

- INDY (D'), V. (1923). L'erreur orphéonique. *Coemedia*, Gallica-BnF [en ligne]. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76480132/f1.item>
- INGOLD, T. (2018a). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- INGOLD, T. (2018b). *Une brève histoire des lignes*. Traduction S. Renaut. Liège : Zones Sensibles [2011].
- INGOLD, T. (2012). Culture, nature et environnement. Vers une écologie de la vie. *Tracés*, 22 (1), 169-187.
- INGOLD, T. (2011). *Marcher avec les dragons*. Traduction P. Madelin. Liège : Zones Sensibles.
- JABLONKA, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- JACQUES-DALCROZE, E. (1935). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris : Éditions Jobin & C [1920] [en ligne]. URL : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb370652788>
- JAM, J.-L. (1988). La musique à Paris en 1789. *Dix-huitième Siècle*, 20, 249-258 [en ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1988_num_20_1_2870
- JAMBLIQUE (2011). *Vie de Pythagore*. Traduction de Luc Brisson et Alain-Philippe Segonds. Paris : Les Belles Lettres.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1983). *La musique et l'Ineffable*. Paris : Seuil [1961].
- JANOWSKA, A.-A. (2011). L'avenir de la musique après la révolution numérique : opportunités et contraintes pour l'industrie du disque. *Sociétés*, 112 (2), 87-94.
- JENET, J.-P. (2015). *La renaissance carolingienne*, Canal U [en ligne]. URL : https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_panthéon_sorbonne/la_renaissance_carolingienne.18049
- JOUËT, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100 (18), 487-521.
- JOURNÉES D'INFORMATIQUE MUSICALE (2010), *15^e édition*, AFIM, Rennes, 18-20 mai 2010 [en ligne]. URL : <http://jim10.afim-asso.org/actes/Binder95.pdf>
- KAKPO, S. et NETTER, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 182 (1), 55-70.
- KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P. et STIEGLER, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Fayard / Mille et une nuits.
- KAUFMANN, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin [2004].
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KOSMICKI, G., (2010). Musique techno, mix, sample. *Gradhiva*, 12, 98-115.
- KREMER, J.-F. (2006). *Les Formes symboliques de la musique*. Paris : L'Harmattan [1984].

- LABARTHE, F. (2015). Compétences numériques et régime de convertibilité. Contribution à une sociologie des formes de l'engagement en milieu numérique. *Contribution à la 2ème Journée d'études du réseau Duplication, Implication, Réplication* Formes de duplication et conditions de l'engagement en milieu numérique, juin 2015 [en ligne]. URL : <http://reseau.fing.org/file/view/164604/competences-numeriques-et-regime-de-convertibilite-fabien-labarthe-cerilac-2015>
- LABARTHE, F. (2013). *Démocratiser la culture multimédia ? Usages et apprentissages en milieu populaire*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- LACOMBE, H. (2011). L'instrument de musique : identité et potentiel. *Methodos*, 11 | 2011 [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org.distant.bu.univ-rennes2.fr/methodos/2552>
- LÆRKE, M. (2019). Les lumières radicales. La philosophie, Spinoza et la naissance de la modernité (1650-1750). *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/les-lumieres-radicales-la-philosophie-spinoza-et-la-naissance-de-la-modernite-1650-1750/>
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon [1993].
- LAHIRE, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17-26.
- LAROQUE, G. et SALANIÉ, B. (2000). Une décomposition du non-emploi en France. *Économie et statistique*, 331, 47-66.
- LAURENCIE (de La), L. (1905). *Le goût musical en France*. Paris : Joanin et Cie, numérisation Université d'Ottawa.
- LAVAL, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28 (2), 96-115.
- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- LAVALLARD, J.-L. (2018). La copie en musique. *Raison présente*, 207 (3), 65-76.
- LE BOHEC, J. et TEILLET, P. (2003). La musique adoucit-elle les mœurs ? Dans Y. BONNY, J.-M. DE QUEIROZ et E. NEVEU [dir.]. *Norbert Elias et la théorie de la civilisation* (p. 209-228). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LE BOUCHER, C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs : le cas des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rennes-II, Rennes.
- LEBRUN, B. et FRANC, C. (2003). Chansons et *popular music* : des visions complémentaires. *Volume !*, 2 (2), 4-8.

- LEBRUN, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles / Paris : De Boeck.
- LECOURT, E. (2008). De « bonnes » et de « mauvaises » musiques : clivages et catégorisations dans la construction de l'espace musical du sujet. Dans J. DURING [dir.]. *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical* (p. 45-55). Paris : L'Harmattan.
- LEFEBVRE, N. (2006). *De la natation appliquée à l'éducation musicale* [en ligne]. URL : http://www.musicologie.org/publirem/lefebvre_natation.html#Notes
- LÉGLISE, I. et MIGGE, B. [dir.] (2008). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*. Marseille : IRD Éditions [en ligne]. URL : <http://books.openedition.org/irdeditions/6936>
- LE GUERN, P. (2017). Une discipline qui ne fait pas de bruit : remarques sur la construction sociale des *sound studies*. *Politiques de communication*, (HS) 1, 5-30.
- LE GUERN, P. et BASTIT, P. (2011). Crise de l'industrie musicale et politique anti-piraterie en France. Hadopi : Internet civilisé ou politique répressive ? *Contemporary French civilization*, 36 (1-2), 141-160.
- LEJEUNE, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-La-Neuve / Paris : De Boeck Supérieur.
- LE MENTEC, M. (2010). *Usages des TIC et pratiques d'empowerment des personnes en situation de disqualification sociale dans les EPN Bretons*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Rennes-II, Rennes.
- LE MENTEC, M. et PLANTARD, P. (2015). INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires. *Networks and Communication Studies*, 28 (1-2), 217-238.
- LEMOUTON, S., BONARDI, A. et CIAVARELLA, R. (2009). *Peut-on envisager une organologie des instruments virtuels de l'informatique musicale ?* [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/publication/259000551_Peut-on_envisager_une_organologie_des_instruments_virtuels_de_l_informatique_musicale
- LENOIR, R. (2004). Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu. *Sociétés & Représentations*, 17 (1), 385-396.
- LEROY, J-L. (2015). Le positionnement de la science de l'éducation musicale. *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale*, 32, 15-41.
- LEROY, J-L. (2011). Vers la constitution des sciences de l'éducation musicale. Dans P. TERRIEN et J- L. LEROY. *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 259-265). Paris : L'Harmattan.
- LEROY, J-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- LESAGE, P. et VILIN, M. (1998). *La naissance de l'instituteur*. Paris : Bartillat [1990].
- LESAGE, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIXe siècle. *Revue française de pédagogie*, 31, 62-70.

- LESCAT, P. (2001). *L'enseignement musical en France de 529 à 1972*. Courlay : Fuzeau.
- LEVI-STRAUSS, C. (2014). *Mythologiques, T. IV. L'Homme nu*. Paris : Plon [1971].
- LIMA, P. (2015). *Chauvet-Pont d'Arc, le premier chef-d'œuvre de l'humanité*. Paris : Éditions Synops.
- LIVINGSTONE S. et HELPER, E. (2007). Gradations in digital inclusion : Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671-696.
- LUCKERHOFF, J. et GUILLEMETTE, F. [dir.] (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LURÇAT, L. (1998). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*. Paris : François-Xavier de Guibert.
- LYOTARD, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions ESF [1973].
- MÂCHE, F-B. (2012). Musique au singulier. Dans J. BOUËT, et M. SOLOMOS, *Musique et globalisation: musicologie-ethnomusicologie* (p. 16-24). Paris : L'Harmattan.
- MAETERLINCK, M. (1997). *La mort de Tintagiles*. Paris : Actes-Sud / Babel [1894].
- MAIGRET, E. (2000). Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3, 511-549.
- MAISONNEUVE, S. (2019). L'économie de la découverte musicale à l'ère numérique. Une révolution des pratiques amateurs ? *Réseaux*, 213 (1), 49-81.
- MAISONNEUVE, S. (2012). Techno-logies musicales. *Communications*, 91 (2), 77-92.
- MAISONNEUVE, S. (2006). De la machine parlante au disque : une innovation technique, commerciale et culturelle. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°92 (4), 17-31.
- MALLET, J. (2008). Asio Elany ! *Cahiers d'ethnomusicologie*, 21, 155-174.
- MALLET, J. (2004). Ethnomusicologie des « jeunes musiques ». *L'Homme*, 171-172, 477-488.
- MARCHANDISE, J-F. et PLANTARD, P. (2016). CAPACITY : numérique et pouvoir d'agir. *84è congrès de l'ACFAS*, Université du Québec, Montréal.
- MARCHAND, J-C. (2002). Enseignement musical et jugement esthétique : leur intrication dans les pratiques évaluatives. *Revue JREM*, 1, 9-33.
- MARTIN, D.-C. (2018). Alice Aterianus-Owanga : Le rap, ça vient d'ici ! Musiques, pouvoir et identités dans le Gabon contemporain. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 31, 327-332.
- MARTIN, D.-C. (2014). Attention, une musique peut en cacher une autre. *Volume !*, 10 (2), 47-67.
- MARTIN, D.-C. [dir] (2010a). *Quand le rap sort de sa bulle*. Paris : Mélanie Seteun / IRMA éditions.

- MARTIN, D.-C. (2010b). Jean Molino : Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique. Précédé de : Introduction à l'œuvre musicologique de Jean Molino par J.-J. Nattiez. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 23, 257-265.
- MARTIN, D.-C. (2006b). Morgan Jouvenet: rap, techno, électro. Le musicien entre travail artistique et critique sociale, préface de Pierre-Michel Menger. *Gradhiva*, 6, 126-127.
- MARTIN, D.-C. (2006a). Le myosotis, et puis la rose... Pour une sociologie des « musiques de masse ». *L'Homme*, 177-178 [en ligne]. URL : <http://lhomme.revues.org/21683>.
- MARTIN, D.-C. (2001). Le métissage en musique : un mouvement perpétuel (Amérique du Nord et Afrique du Sud). *Cahiers d'ethnomusicologie*, 13, 3-22.
- MARTIN, D.-C. (2000). Cherchez le peuple... Culture, populaire et politique. *Critique internationale*, 7, 169-183.
- MARTINAND J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum [en ligne]. URL : http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a2.html
- MARTINAND J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. TERRISSE. *Didactiques des disciplines, les références au savoir (p. 18-24)*. Bruxelles : De Boeck, p. 18-24.
- MASSON, P. (2012). Penser autrement les carrières scolaires. *Revue française de pédagogie*, 180 | 2012, 121-130.
- MAUSS, M. (1995). Essai sur le don. Dans *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France [1923-24].
- MAUSS, M. (1989). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot [1947].
- MENGER, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard.
- MENGER, P.-M. (2013). Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste. Dans P.-J. BENGHOZI et T. PARIS [dir.]. *Howard Becker et les mondes de l'art. Colloque de Cerisy (p.143-167)*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- MENGER, P.-M. (1983). *Le paradoxe du musicien : le compositeur, le mélomane et l'État dans la société contemporaine*. Paris : Flammarion.
- MERCKLÉ, P. et OCTOBRE, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Reset 1* [en ligne] Des classes sociales 2.0 ? [en ligne] URL : <https://journals.openedition.org/reset/129>
- MEIRIEU, P. (2009). Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie ? À propos de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou [en ligne]. URL : https://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/Bautier_Rayou_cpte_rendu.pdf
- MERLE, P. (2015). L'école française, démocratique ou élitiste ? *La Vie des idées*, 8 septembre 2015 [en ligne]. URL : <http://www.laviedesidees.fr/L-ecole-francaise-democratique-ou-ELITISTE.html>

- MERLE, P. (2012c). Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais. *ERES* | « Espaces et sociétés », 151, 103-121.
- MERLE, P. (2012b). À qui profitent les dépenses éducatives ? *La Vie des idées*, 22 mai 2012 [en ligne]. URL : <http://www.laviedesidees.fr/A-qui-profitent-les-depenses.html>
- MERLE, P. (2012a). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- MERSENNE, M. (2013). *Harmonie universelle, contenant la théorie et la pratique de la musique*. Tome 1. Paris : Hachette-BNF [1636].
- MERZEAU, L. (2017). De la bibliothèque à l'Internet : la matrice réticulaire. Dans T. BOCCON-GIBOD, C. ION, E. MOUGENOT et D. ROBERT. *Du lecteur à l'électeur*. Paris : BnF Éditions / Presses de l'Enssib.
- MEURET, D., BROCCOLICHI, S. et DURU-BELLAT, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Cahier de l'IREDU*, 62 [en ligne]. URL : https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_Publications_iredu/Cahiers_iredu/cahier62.pdf
- MIALARET, J.-P (2000). Bibliographie des recherches en éducation musicale. *Les Cahiers pédagogiques*, 394 [en ligne]. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Bibliographie-des-recherches-en-education-musicalew>
- MIALARET, J.-P (1996). Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques. *Vibrations*, 6, 273-293 [1988].
- MICHELS, U. (1988). *Guide illustré de la musique*. Traduction J. Gribenski & G. Léothaud, 2 Vol. Paris : Librairie Artème Fayard.
- MOLINO, J. (2009). *Le singe musicien : sémiologie et anthropologie de la musique*. Paris, Actes Sud.
- MOUTSOPOULOS, E. (2016). *La musique dans l'œuvre de Platon*. Paris : Presses Universitaires de France [1959].
- MUNTANYOLA-SAURA, D. (2016). La force des liens en danse : une étude du regard dansé. *Sociologie de l'Art*, 25 & 26 (1), 83-108.
- MUSSET, L. (2019). Invasions (grandes). *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/grandes-invasions/>
- MUSSO, P., COIFFIER, S. et LUCAS, J.-F. [dir.] (2015). *Pour innover, modéliser l'imaginaire*. Paris : Manucius.
- MUSSO, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions. Dans C. LICOPPE. *L'évolution des cultures numériques, de la mutation du lien social à l'organisation du travail* (p. 201-210). Limoges : Fyp Editions.
- NATTIEZ, J.-J. (2015). Musicologie historique, ethnomusicologie, analyse : une musicologie générale est-elle possible ? [en ligne]. URL : <http://ctupm.com/wp-content/uploads/2015/06/jean-jacques-nattiez-1-ctupm.pdf>
- NATTIEZ, J.-J. (2009). Introduction à l'œuvre musicologique de Jean Molino. Dans J. MOLINO. *Le singe musicien*. Paris : Actes Sud / INA, 13-62.

- NATTIEZ, J.-J. (2002) Musique, esthétique et société. *L'Homme*, 161 [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/142>
- NATTIEZ, J.-J. (1997). Faits et interprétations en musicologie. *Horizons philosophiques*, 7 (2), 33-42.
- NIETZSCHE, F. (1992). *Ainsi parlait Zarathoustra. Un livre qui est pour tous et qui n'est pour personne*. Trad. et rév. de M. de GANDILLAC et G. DELEUZE. Paris : Gallimard [1971 pour l'édition française].
- OCTOBRE, S. (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Questions de culture / Ministère de la Culture-DEPS.
- OCTOBRE, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie*, 163, 27-38.
- OCTOBRE, S., DÉTREZ, C., MERCKLÉ, P. et BERTHOMIER, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Questions de culture / Ministère de la Culture-DEPS.
- OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Éditions Academia-Bruylant.
- OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces Temps*, 84-86, 38-50.
- OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2000). Le « je » méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41, 417-445.
- ORILLARD, A. (2018). Le scopitone est-il un ancêtre du clip ? *Volume !*, 14 (2), 41-54.
- OTTAVI, D. (2018) Instruire et transmettre. *Études*, 1, 27-37.
- OTTAVI, D. (2017). L'environnement, fait social total. *Les Études Sociales*, 165 (1), 253-261.
- OTTAVI, D. (2004). La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? Dans B. BOURGEOIS [dir.]. *Éthique et éducation (p.47-67)*. Paris : L'Harmattan.
- OUVRARD, J.-P. (1993). La musique au XVI^e siècle. France, Europe du nord. Dans J-B. MASSIN [dir.]. *Histoire de la musique occidentale (p.267-323)*. Paris : Fayard [1983].
- OZOUF, M. (1998). Alphonse Dupront et l'idée républicaine. *Le Débat*, 99 (2) | 67-79.
- PAGE, L. (2003). La radicalité négligée de la théorie de la justice de John Rawls. *Mouvements*, 27-28 (3), 158-164.
- PAGÈS, A. (1934). Le Comité français du phonographe dans l'enseignement. *L'Éducateur prolétarien* [en ligne]. URL : <https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/33-34/34-5/36-37.pdf>
- PAGÈS, A. (1932). Les disques. Le chant scolaire. *L'Éducateur prolétarien*, Octobre 1932 [en ligne]. URL : <https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/32-33/32-2/ep-2-32-101.htm>

- PAILLÉ, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*, 6 juillet 2011 [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PASQUIER, D. (2018). *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*. Paris : Presses des Mines.
- PASQUIER, D. (2006) L'espace privé comme lieu de consommation culturelle. Dans X. GREFFE [dir.]. *Création et diversité au miroir des industries culturelles* (p. 239-254), Actes des Journées d'économie culturelle. Paris : Ministère de la Culture-DEPS, Questions de culture [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/creation-et-diversite-au-miroir-des-industries--9782110961976-page-239.htm>
- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PASQUIER, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Éditions MSH.
- PAYET, J.-P., GIULIANI, F. et LAFORGUE, D. [dir.] (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- PECQUEUX, A. (2014). *Le rap*. Paris : Le Cavalier Bleu [2009].
- PÉRIER, P. (2014b). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? *Recherches en Éducation*, 20, 42-51.
- PÉRIER, P. (2014a). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, 20, 3-8.
- PÉRIER, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, 26 (2), 215-228.
- PETERSON, R-A. (2004). Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives. *Sociologie et sociétés*, 36 (1), 145-164.
- PETIAU, A. (2011a). Internet et les nouvelles formes de socialité. *Vie sociale*, 2/2, 117-127.
- PETIAU, A. (2011b). *L'âme tigrée des musiques électroniques. Les imaginaires des jeunes et les courants musicaux*, *Sociétés*, 112 (2), 115-122.
- PETIAU, A. (2001). L'enracinement social de la musique techno. *Sociétés*, 72 (2), 77-89.
- PEUGEOT, V. (2015). Brève histoire de l'empowerment : à la reconquête du sens politique. *Internet actu* [en ligne] URL : <http://www.Internetactu.net/2015/11/13/breve-histoire-de-lempowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique/>
- PICARD, F. (2014). L'acteur, la marionnette, le corps, l'instrument : qui manipule qui ? : pour une théorie générale de l'acteur et de l'action (avec une application particulière à la musique). Dans M. DESROCHES, S.

- STEVANCE et S. LACASSE. *Quand la musique prend corps* (p. 229-247). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- PICARD, F. (2008). Le point de vue critique de l'anthropologie musicale. Dans J. DURING [dir.]. *La musique à l'esprit, enjeux éthiques du phénomène musical* (p. 115-122). Paris : L'Harmattan.
- PISTONE, D. (2004). *Musique et société. Deux siècles de travaux*. Paris : L'Harmattan.
- PISTONE, D. (1983). *L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes*. Colloque à l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982. Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- PLATON (1964). *Le Banquet. Phèdre*. Traduction d'Émile Chambry. Paris : Garnier-Flammarion.
- PLANTARD, P. (2015a). Usages des technologies numériques : innovations et imaginaire. Dans P. MUSSO, S. COIFFIER, et J-F. LUCAS [dir.]. *Pour innover, modéliser l'imaginaire* (p. 41-53). Paris : Manucius.
- PLANTARD, P. (2015b). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique ! *Projet*, 345 (2), 23-30.
- PLANTARD, P. (2015c). *L'imaginaire numérique dans l'éducation*. Collection Modalisations des imaginaires. Paris : Manucius.
- PLANTARD, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique*. Nantes : habilitation à diriger des recherches (HDR), Université de Nantes, Nantes.
- PLANTARD, P. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges : Fyp Editions.
- PLANTARD, P. et ANDRÉ, G. (2015). Adolescences numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives. *Education et Formation*, e304, 168-183.
- POTTIER, L. (2017). *Innovative Tools and Methods for Teaching Music and Signal Processing*. Paris : Presses des Mines.
- PRAIRAT, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PREUSSNER, E. (1953). L'éducation musicale en Europe. *International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults*, UNESCO, Bruxelles [en ligne]. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143896_fre?posInSet=2&queryId=38575871-a0f9-45d0-8bed-0e0c596327d1
- PRÉVOST-THOMAS, C. et RAVET, H. (2007). Musique et genre en sociologie. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 25 | 2007, 175-198.
- PROST, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans, de 1945 à 1990*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PROULX, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue Française des Sciences de l'information et de la communication*, 6 [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/rfsic/1230>

- PROULX, S. (1994). Une lecture de l'œuvre de Michel de Certeau : L'Invention du quotidien, paradigme de l'activité des usagers. *Communication*, 15 (2), 171-197.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RAINBOW, B. (2001). Wilhem Claude Louis Bocquillon. *Grove Music Online* [en ligne] <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.30320>
- RANCIÈRE J. (2000). *Le Partage du sensible*. Paris : La Fabrique.
- RANCIÈRE J. (2014). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard [1987].
- RAVET, H. (2010). Sociologies de la musique. *L'année sociologique*, 60 (2), 271-303.
- RAVET, H. (2005). Perspectives pour une sociologie de l'éducation musicale. Dans G. BOUDINET, et C. FILJAKOW. *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret. De la fondation des Sciences de l'Éducation Musicale*. Paris : L'Harmattan, 89-103.
- RAYOU P. (2010). Le travail hors la classe et l'accompagnement éducatif. Entre visible et invisible. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010 [en ligne]. URL : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-r/laccompagnement-entre-prescription-et-engagement/Le%20travail%20hors%20la%20classe.pdf>
- RAYOU P. [dir.] (2009). *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RÉCHAUCHÈRE, O. (2015). Préface. Dans L. COUTELLE. *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées (p 3-6)*. Versailles : Quæ.
- RHEINGOLG, H. (2005). *Foules intelligentes. La révolution qui commence*. Traduit de l'américain par P-E. Brugeron. Paris : M2 Editions.
- RIBAC, F. (2018). Une sociologie des musiques populaires : lire Simon Frith. Paris : Labex/Les Presses du Réel [en ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01926045>
- RIBAC, F. (2010). L'autre musique de chambre, comment de jeunes adolescent.e.s ont appris la musique. *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales* [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/ribac.pdf>
- RIBAC, F. (2005). Du rock à la techno. Un entretien avec Simon Frith. *Mouvements*, 42 (5), 70-81.
- RIBAC, F. (2004). *L'Avaleur de rock*. Paris : La Découverte.
- RICŒUR, P. (2019). Signe et sens. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalisedu.com.distant.bu.univrennes2.fr/encyclopedie/signeetsens/>
- RICŒUR, P. (1993). Morale, éthique et politique. *Pouvoirs*, 65, 5-17.

- RICŒUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.
- ROBÈNE, L. et SERRE, S. [dir.] (2016). La scène punk en France. 1976-2016. *Volume !*, 13:1 (2), 7-15.
- ROBERT, A.-D. (2008). Autour de mai 1968. La pédagogie en question. le colloque d'Amiens. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 2008/3, vol. 41, 27-45 [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-3-page-27.htm>
- ROCHEX, J.-Y. et CRINON, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur de pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUCHETTE, M. [dir.] (1971). *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*. Paris : Armand colin / Bourrelrier.
- ROUGET, G. (2004a). *La musique et la transe*. Paris: Tel / Gallimard [1990].
- ROUGET, G. (2004b). L'efficacité musicale : musiquer pour survivre. *L'Homme*, 171-172 | 2004 [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/24855> ; DOI : [10.4000/lhomme.24855](https://doi.org/10.4000/lhomme.24855)
- ROUILLARD, R. (2013). *Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rennes-II, Rennes.
- ROUSSEAU, J.-J. (2009). *Émile, ou de L'éducation*. Paris : Garnier [1762].
- RUDMAN, N.-C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91, 12-29.
- RUSSO, J. (1994). Homer's style : non formulaic of Features of an Oral Aesthetic, *Oral Tradition*, 9 (2), 371-389.
- SACHS, C. (2008). *The Rise of Music in The Ancient World : east and west*. New-York : Dover [1ère éd. 1943 ; éd. augm. 1971].
- SACKS, O. (2009). *Musicophilia. La musique, le cerveau et nous*. Paris : Le Seuil.
- SALADIN, M. (2014). *Esthétique de l'improvisation libre. Expérimentation musicale et politique*. Paris : Presses du réel.
- SAULNIER, D. (1995). *Le chant grégorien par un moine de Solesme. Quelques jalons*. Longué : Université Catholique de l'Ouest-IRFA.
- SAUVANET, P. (2008). Ethos et rhuthmos. Dans J. DURING, [dir.]. *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical (p. 57-67)*. Paris : L'Harmattan.
- SCARPETTA, G. (1985). *L'Impureté*. Paris : Grasset [Kindle].
- SEAY, A. (1988). *La musique du Moyen Âge*. Paris : Actes Sud.
- SEN, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil [1992].
- SFEZ, L. (1992). *Critique de la communication* (3è éd.). Paris : Le Seuil.
- SCHOENBERG, A. (1977). *Le style et l'idée*. Traduction Ch. de Lisle, préface L. Stein. Paris : Buchet / Chastel.

- SCHURMANS, M-N. (2001). Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ? Dans R. HOFSTETTER et B.SCHNEUWLY [dir.]. *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 205-226). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- SIMONDON, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier [1958].
- SIRINELLI, J.-F. (2002). « L'évènement-monde », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002/4 (n°76), 35-38 [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-4-page-35.htm#>
- SNEP (2019). *Produire en France. Bilan 2018 du marché de la musique enregistrée* [en ligne]. URL : <http://www.snepmusique.com/actualites-du-snep/bilan-2018-du-marche-de-la-musique-enregistree/>
- STAROBINSKI, J. (1989). *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle*. Paris : TEL / Gallimard [1971].
- STIEGLER, B. (2012). *États de choc. Bêtise et savoir au XXIe siècle*. Paris : Mille et une nuits / Fayard.
- STIEGLER, B. (2008b). *Prendre soin. 1. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- STIEGLER, B. (2008a). Les instruments de la musique du nous. Dans J. DURING [dir.]. *La musique et l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical* (p. 21-35). Paris : L'Harmattan.
- STIEGLER, B. (2003). Bouillonnements organologiques et enseignement musical. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 43, 11-15.
- STRACHAN, R. (2012). Affordances, stations audionumériques et créativité musicale. *Réseaux*, 172 (2), 120-143.
- STRAUSS, A-L. et CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London : Sage Publications.
- STRAUSS, A-L. et CORBIN, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Académic Press Fribourg.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- SUPIČIĆ, I. (1991). Situation socio-historique de la musique au 17^e siècle. Dans J-B. MASSIN [dir.]. *Histoire de la musique occidentale* (p. 351-362). Paris : Fayard [1983].
- TARDIF, J-P et al. (1986). *L'Opéra, dictionnaire chronologique, de 1597 à nos jours*. Paris : LGF-Livre de Poche [1979].
- THÉVENOT, L. (1994). Le régime de familiarité. Des choses en personne. *Genèses*, 17, 72-101.
- TISSERON, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88, 83-91.
- TOEPLITZ, K.T. (2002). L'ordinateur comme instrument de concert, aussi une question d'écriture ? *Journées d'Informatique Musicale*, 9^e édition,

Marseille, 29-31 mai 2002 [en ligne]. URL : http://jim.afim-asso.org/jim2002/articles/L24_Toeplitz.pdf

- TRAINOIR, M. (2017). *Ethnographie des pratiques numériques des personnes à la rue*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rennes-II, Rennes.
- TRIPER-MONDANCIN, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire*. Paris : L'Harmattan.
- TRIPER-MONDANCIN, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale*, genèse. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- TRUC, G. (2005). Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie. *Tracés*, 8, 47-67.
- TURNER, F. (2016). *Le cercle démocratique : Le design multimédia, de la Seconde Guerre mondiale aux années psychédéliques*. Caen : C&F éditions.
- TURNER, F. (2013). *Aux sources de l'utopie numérique. De la contre-culture à la cyberculture*. Caen : C&F éditions.
- VALLERIE, B. et LE BOSSÉ, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39 (2), 87-100.
- VAN ZANTEN, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66 (1), 81-114.
- VAN ZANTEN, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16, 80-92.
- VAN ZANTEN, A. (2012). De la ségrégation aux inégalités : la réduction des opportunités. *Formation emploi*, 120, 127-134.
- VAN ZANTEN, A. (2011). Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. Dans S. PAUGAM. *Repenser la solidarité* (p. 705-720). Paris : Presses Universitaires de France [en ligne]. URL : <https://www.cairn.info/repenser-la-solidarite--9782130588757-page-705.htm>
- VAN ZANTEN, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 24-34.
- VAN ZANTEN, A. (2006). Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans E. FASSIN et al. *De la question sociale à la question raciale* (195-210). Paris : La Découverte.
- VENDRAMINI, C. et RIVENC, J-P. (2014). L'épreuve de chant au certificat d'études en Bretagne sous l'Occupation. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 121 (4), 137-156.

- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation. Dans R. NOIRFALISE et J-M. PERRIN [dir.]. *École d'été de didactique des mathématiques* (p.174-185). Clermont-Ferrand : IREM.
- VERGNAUD, G. (1998). Toward a cognitive theory of practice. Dans A. SIERPINSKA et J. KILPATRICK [dir.]. *Mathematics education as a research domain : A search for identity* (p. 227-241). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.
- VÉRILLON, P. (2008). Hutchins E. (1995), cognition in the wild. *Activités*, 5 (2) [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2055>
- VERNANT, J.-P. (2005). Orphée, l'enchanteur à la lumière du soleil. Entretien avec C. Denailles, SCEREN / CNDP [en ligne] : http://www.weblettres.net/ar/articles/6_61_173_interview891.htm
- VERNANT, J.-P. (1997). *Dans l'oeil du miroir*. Paris : Odile Jacob.
- VERNANT, J.-P. (1999). *L'univers, les dieux, les hommes*. Paris : Seuil.
- VIGNAL, M. [dir.] (2011). *Dictionnaire de la musique*. Paris : Larousse [1982].
- VINCENT, G., LAHIRE, B. et THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. VINCENT [dir.]. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 4-40). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. [dir] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VON DER WEID, J-N. (1992). *La musique du XXe siècle. De Debussy à l'informatique*. Paris : Pluriel-Hachette.
- VRAIT, F-X. (2017). Musicothérapie et musicothérapeutes : champs d'application et statuts professionnels. *Revue Française de Musicothérapie*, XXXVI, 77-85.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge : Harvard University Press.
- WARSCHAUER, M. (1998). Online learning in sociocultural context. *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (3), 68-88.
- WEBER, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- WEBER, M. (2015). *La Domination*, éd. I. Kalinowski et Y. Sintomer. Paris : La Découverte [1914].
- WERSINGER, A-G. (2007). Socrate, fais de la musique ! Dans A-G. WERSINGER et F. MALHOMME. *Mousikè et Aretè*. Paris : Vrin, 45-62.
- WERSINGER, A-G. (2003). *Platon et la dysharmonie. Recherches sur la forme musicale*. Paris : Vrin.
- WILHEM, B. (2016). *Manuel musical à l'usage des collèges, des écoles et des cours de chant* [1836]. Paris : Perotin / Hachette-BnF.
- WILLIAMS, P. (2005). Le déni d'Adorno. *L'Homme*, 175-176, 419-425.
- WOUTERS, C. et PONCHARAL, B. (2010). Comment les processus de civilisation se sont-ils prolongés ? *Vingtième Siècle*, 106 (2), -175.
- YONNET, P. (1986). Jeux, modes et masses. *Réseaux*, 19 (4), 47-60.

- ZEMP, H. (1995). *Écoute le bambou qui pleure. Récits de quatre musiciens mélanésiens ('Aré'aré, Îles Salomon)*. Paris : Gallimard.
- ZUMTHOR, P. (2019). Troubadours et trouvères. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com/distant/bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/troubadours-et-trouveres/>

ANNEXES

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Dispositif d'initiation au mixage audionumérique	10
Figure 2 - La transe musicale, selon Gilbert Rouget (Rouget, 2004a, 374)	40
Figure 3 - "Escalier vocal" du Manuel de Wilhem.	67
Figure 4 - "Mains musicales" du Manuel de Wilhem.	67
Figure 5 - Extrait du "tableau synoptique" du Manuel de Wilhem.	68
Figure 6 - Article de V. d'Indy dans le Comœdia (12 février 1923).	72
Figure 7 - Le "tabouret" d'A. Hennion.	125
Figure 8 - Modèle « traditionnel » de circulation des biens culturels (Maisonneuve, 2012).	143
Figure 9 - Modèle de la "créativité quotidienne" (de Certeau, 1990)	143
Figure 10 - La revue Vibrations, n°1, 1985.	158
Figure 11 - « L'invention de la tradition »	158
Figure 12 - Libre interprétation instrumentale de la « boucle-spirale itérative »	170
Figure 13 - Instrument, artefact, schème	170
Figure 14 - L'une des interfaces de Reason (Ribac, 2012).	174
Figure 15 - "Webernator" : patch Max/MSP (générateur de séries dodécaphoniques aléatoires).	175
Figure 16 - La productrice de radio et disc-jockey Sylvia Holmes dans les années 1960	176
Figure 17 - Le musicien de hip-hop Grandmaster Flash en 2013	176
Figure 18 - Demonology#11 (Toeplitz, 2002), extrait de la partition Flèches d'incidence des actions, (in Ibid.)	178
Figure 19 - D'après Bonardi et Rousseaux (2011, 8-10)	179
Figure 20 - Organisations de recherche, d'après (Lejeune, 2014)	209
Figure 21 - Une trajectoire hélicoïdale : modèle de la démarche méthodologique de la MTE,	212
Figure 22 - Overdubs audio et MIDI sur l'enregistrement d'une chanson récoltée	214
Figure 23 - Temporalité de l'enquête : exploration	216
Figure 24 - Temporalité de l'enquête : immersion intensive	217
Figure 25 - Temporalité de l'enquête : réorientation et/ou consolidation	221
Figure 26 - Temporalité de l'enquête : les acteurs isolés	222
Figure 27 - Les terrains de l'enquête	223
Figure 28 - Le collègue Claude-Debussy, à LaVille	224
Figure 29 - Espaces de la filière SEGPA du collègue Claude-Debussy	224
Figure 30 - Le collègue Jimmy-Hendrix, à Saint-Matignon	225
Figure 31 - Espaces de la filière SEGPA au collègue Jimmy-Hendrix	226
Figure 32 - Géographie des rencontres avec les acteurs isolés	227
Figure 33 - Détail des observations en collège (par nombre de séances)	228
Figure 34 - Lieux d'observation (hors classes) au collège	229
Figure 35 - Entretiens réalisés en collèges et hors collèges	231
Figure 36 - Phases de codage (Lejeune, 2014, 41)	237
Figure 37 - (Lejeune, 2014, 52)	237
Figure 38 - (Lejeune, 2014, 54)	237
Figure 39 - Les 20 meilleures ventes musicales françaises de l'année 2018 (SNEP, 2018, 9)	242
Figure 40 - Modèle de la cible, par Simha Arom (Arom et Martin, 2015, 28)	245
Figure 41 - Situation d'emploi (pour l'ensemble des parents)	257
Figure 42 - Situation d'emploi (par famille)	258
Figure 43 - Origine sociale des élèves	258
Figure 44 - Situation d'emploi, par sexe	259
Figure 45 - Post YouTube de Dominique (vidéo musicale multi-instrumentale)	279
Figure 46 - Équipement numérique dans les familles des élèves	293
Figure 47 - Régulation parentale, temps d'exposition aux écrans et sentiment d'apprendre sur Internet	304
Figure 48 - Rythme de Pierre, joué sur la table	346
Figure 49 - Hier (Idriss) : pattern rythmico-harmonique (A + B)	347
Figure 50 - Hier (Idriss) : refrain	347
Figure 51 - Exemple d'une rythmique de style Boom Bap (d'après le relevé d'une production de I.N.C.H.)	348
Figure 52 - Exemple de rythmique de style Trap (d'après le relevé d'une production de CHAPO)	348
Figure 53 - Vague : structure formelle	367
Figure 54 - Vague : riff mélodique (sib 3).	368
Figure 55 - Vague : « apparition » de l'ostinato central par fade-in global du mixage dans l'introduction.	369
Figure 56 - Vague : reconstitution du processus de fabrication du sample « murmure cœur » avec Live 9.	369
Figure 57 - Vague (forme d'onde et sonogramme) : ostinato (loop).	370
Figure 58 - Vague : section rythmique kick-snare-charley.	370
Figure 59 - Vague : refrain instrumental (séquence en fade-in « ressac » + kick/snare + cresc/bend)	371

<i>Figure 60 - Vague : « appels » de transitions avec le sample « cresc-bend ».</i>	<u>371</u>
<i>Figure 61 - Vague : cycle des kick-snare-charley.</i>	<u>372</u>
<i>Figure 62 - Vague : combinaison rythmique de la mélodie (début strophe A et début refrain).</i>	<u>373</u>
<i>Figure 63 - Vague : pont n° 1 (relevé).</i>	<u>373</u>
<i>Figure 64 - Vague : pont n° 1 (sonogramme).</i>	<u>374</u>

**RELEVÉ, FORME D'ONDE, SONOGRAMME
ET STRUCTURE FORMELLE
DE LA CHANSON « VAGUE »**

Vague

♩ = 105

Voix lead

Voix FX/ch

Synth. Pad

Synthétiseurs 2

Samples

Dr.

Vx. 1

Vx. 2

S. 1

S. 2

Samp.

Dr.

[delay]

vague (vague vague)

La

mf *ff*

Vx. 1

S. 1

Dr.

A

terre vue d'l'espace pa-raît plus sym-pathique quand est ce qu'ons'é-vad' de cett' pu-tain d'ma-trice

Filtre off / sample "ressac" off

12

Vx. 1 *3 3 3* plusrien à dir'd'vrai-ment in-té-res-sant çass'pass'loindes é-crans é-

Vx. 2 *3 3*

Dr. *(vrai-ment in-té-res-sant)*

14

Vx. 1 *3 3 3 3 3 3 3* teint et dé-branch'a - vantqu'les cir-cuitscrament à la fa-veur de l'air mé-di-ci-nal

S. 1

Refrain

16

Vx. 1 *3 3 3 3 3 3* é - cris l'his-toir' laiss'des mes-sages l'im - pres-sion d'se j'ter du huit-ièm' é - tage, yeah

S. 2

18

Vx. 1 *3 3 3 3 3 3* seul le tempspeut es-suy-er les larmes ce soir j'sors la cu-vée spé-

S. 1

Dr.

20

Vx. 1 *3 > 3 > 3 > 3 >* ciale la nuit est La-Vil-loise j'rappe sous une nu - ée d'é - toiles dé -

S. 2

B

22

Vx. 1 *3 3 3 3 3 3 3* so - lé les gensj'mesuis en - vo-lée loin l'en fer est sur terr' les en-ginsont té moins

S. 1

Dr.

24

Vx. 1 *8* par-tage le son ça de-ra plai-sir j'ai pas l'in-ten-tion d'ré-a-ter-rir c'est

Vx. 2 *8* pas l'in-ten-tion d'ré-a-ter-rir c'est

Pont 1

26

Vx. 1 *8* pas ma-la-dif c'est bien pire que ça sen-

Vx. 2 *8* pas ma-la-dif c'est bien pire que ça "ouais" (*pire que ça "ouais" pire que ça*) sen

S. 1 *8*

Dr. *8*

28

Vx. 1 *8* ta-tion d'êtr'seule au mi-lieu d'la mer la fa-ti-gu'et les nu-ages re-

Vx. 2 *8* ta-tion d'êtr'seule au mi-lieu d'la mer (*lieud'lamer, lieud'lamer*)

S. 1 *8*

31

Vx. 1 *8* viennent par - fois, dis-moi qui c'est si ce n'est pas moi.

S. 2 *8*

C

34

Vx. 1 *8* vague de huit mètr' droit ve-nue d'La Ville l'es - poir en ce monde est le bien le plus cher,

Vx. 2 *8* est le bien le plus cher,

S. 1 *8*

Dr. *8*

46

Vx. 1
la fa-ti-gu'et les nu-ages re - viennent par-fois dis-moi qu'est si ce

Vx. 2
la fa-ti-gu'et les nu-ages re - viennent par-fois dis-moi qu'est si ce

S. 1

S. 2

49

Vx. 1
n'est pas-moi Un tsu-na-mi, j'ai pro-mis d'é-crire coup de ra-soir (a - la-to Michel Py?)

Vx. 2
n'est pas-moi

S. 1

S. 2

Dr.

52

Vx. 1
haut mil - lé-sime, oh oui ché-ri, j'viens son-ner l'a-lar-me dans ce jo - li pay-ys c'est

Vx. 2
Oh! c'est

S. 1

S. 2
sample "Alarme" On

Dr.

Break

54 **D'**

Vx. 1
8
Dô - ôl, hui - tième Vague, j'vous - laischan - tercomme El - la Fitz - ge - rald,

Vx. 2
8
Dô - ôl, hui - tième Vague, El - la Fitz - ge - rald,

S. 1
E^b- / G⁷/D^b

Dr. H

56

Vx. 1
8
un peu d'dou - ceur dans ss"monde moy - yen - â - geux, des pro -

Vx. 2
8
un peu d'dou ceur dans ss"monde moy - yen - â - geux

S. 1
E^b- / C⁷

Dr. H

57

Vx. 1
8
messesdes si-lencesdes aur'-voir'des a-dieux, la mer, frappeles fa-laisescon-ti nu-el-le-ment

Vx. 2
8
des aur'-voir'des a-dieux, la mer,

S. 1

S. 2
Sample "sirène"
cliss.

Dr. H

59

Vx. 1
8
dés-ordr' cli-ma-tiqu' et boul'-ver - se-ments, le mêm' ef - fet qu'a-près douze verres de rhum

Vx. 2
8
dés-ordr' cli-ma-tiqu' et boul'-ver - se-ments, le mêm' ef - fet qu'a-près douze verres de rhum

S. 2

61

Vx. 1
8
l'im-pres-sion de per-dre tous ses neu-rones, Quand ellen'est pas là, [vous qui?] elle te

Vx. 2
8
l'im-pres-sion de per-dre tous ses neu-rones,

S. 1

S. 2

Dr. II

Break 2

63

Vx. 1
8
manque?) la mu-siqu' te berce et tecueille au ré - veil, cer-tains viv' leur vies sans en trou-ver le

Dr. II

Pont 3

65

Vx. 1
8
sens, bé-bé ren-dors-toi, ss'né-tait qu'un mau-vais rêve, 3 3 3 3

Vx. 2
8
dans monciel j'veux des au-rores bo-ré-ales, pour

S. 1

S. 2

Dr. II

67

Vx. 2
8
com-prendr' et ? le cer-veau trop é-troit, c'est Dô-ôl, é-coute j'ai rien d' spé-cial à dire, j'es-père

69

Vx. 2 *3 3 3 3*
 le pa-ra-dis et les miens au-près d'moi, les a-tome-tournent sans cesse, des

S. 1

71

Vx. 2 *3*
 proch'de-vienn'des cou-rants d'air, on m'a dit "n'at-tend rien d'per-sonne",

S. 2

Refrain

73

Vx. 1 "Vague!" *3* ("vague") *3*

Vx. 2 sur la pla-nèt'tout' en-tière, ("tière") ("é - cris l'his-toire, laisse des mes-sages, l'im-ciale")

S. 1

S. 2

Dr.

75

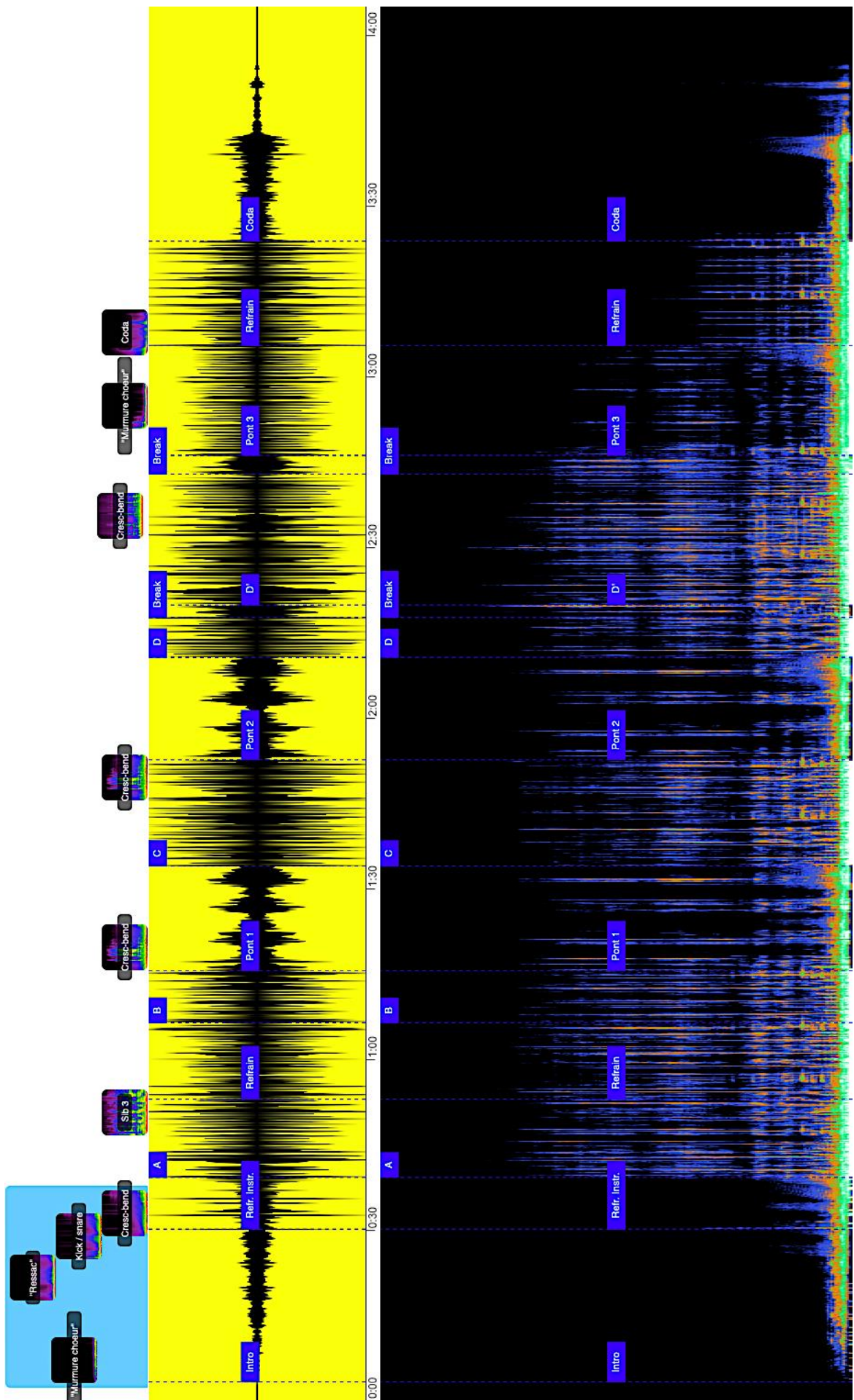
Vx. 1 "Vague!" ("vague")

Vx. 2 *3 3 3 3 3 3*
 pres-sion d'se j'ter du huitième é-tage, seul le temps peut es-suy-er les

S. 1

S. 2

Dr.



RESUME

Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire

La notion de « difficulté socioscolaire » est examinée dans une dimension critique relative à des « destins scolaires » – dont l'influence sociale apparaît manifeste – concernant des élèves et ancien-ne-s élèves de collège ayant connu des situations d'échec et/ou de décrochage ou ayant été orienté-e-s dans des filières de relégation de faible prestige ou de faible utilité. Dans ce contexte – et en dépit des injonctions politiques à l'endroit des usages numériques dédiés à la pédagogie scolaire –, l'intensité des pratiques audionumériques d'écoute et/ou de productions musicales personnelles de ces jeunes demeure invisible au regard de l'institution éducative, y compris en Éducation musicale, dont l'attachement historique et structurel à une forme scripturale scolaire continue d'y entraver, d'une part, la valorisation des compétences juvéniles induites par ces pratiques émergentes et, d'autre part, l'inclusion en son sein des pratiques musicales sociales de référence.

Face à cet « angle mort » éducatif, la notion de « capacitation poïétique » permet d'étudier ces nouvelles formes de créativité musicale juvénile, à l'aune des dispositions musicales qu'un individu établit – au niveau musicologique des stratégies poïétiques –, en intermédiation avec des dispositifs et des formats disponibles, et au travers desquelles il se constitue en « capacité ». Dans un triple ancrage écologique, interactionniste et ethnomusicologique, notre ethnographie des pratiques audionumériques d'élèves et ancien-ne-s élèves en situation de difficulté socioscolaire révèle des « carrières » musicales juvéniles marquées par un principe de réalité économique, une intensité d'inscription de l'action dans le collectif et un gradient d'éclectisme corrélé à une influence de la famille et/ou des pairs. Par ailleurs, les valeurs éthiques engagées dans ces « carrières » se constituent en tension vis-à-vis des valeurs morales de l'institution scolaire, des tensions que métabolise « l'angle mort » éducatif décrit ci-dessus.

Mots-clés : ethnographie / pratiques musicales audionumériques / dispositifs, formats et dispositions musicales / médiamorphose / capacitation poïétique.

Ethnography of digital audio music practices of students with socio-scholar difficulties

The notion of "socio-economic difficulty" is examined in a critical dimension relating to "school destinies" – whose social influence appears to be obvious – concerning pupils and former pupils of secondary schools, who have experienced failure and/or dropout situations, or have been oriented towards relegation pathways of low prestige or low utility. In this context – and despite political injunctions regarding digital uses dedicated to school pedagogy –, the intensity of the digital audio practices of listening and/or personal musical production of these young people remains invisible to the educational institution, including in Music Education, whose historical and structural attachment to a "school scriptural form" continues to hinder, on the one hand, the value of the skills induced by these emerging practices and, on the other hand, the inclusion within it of "social musical practices of reference".

Faced with this educational "blind spot", the notion of "poietic capacitation" makes it possible to study these new forms of juvenile musical creativity, in the light of the musical "dispositions" that an individual establishes – at the musicological level of poietic strategies – in intermediation with available "plans" and "formats" through which he constitutes himself in "capacity". In an ecological, interactionist and ethnomusicological triple anchoring, our ethnography of the digital audio practices of students and former students in situations of socioscholar difficulty reveals juvenile musical "careers" marked by a principle of economic reality, an intensity of action engagement in the collective, and a gradient of eclecticism correlated with an influence of the families and/or peers. Moreover, the ethical values engaged in these "careers" remain in tension with the moral values of the educational institution, tensions metabolized by the educational "blind spot" described above.

Keywords : ethnography / juvenile audiodigital musical practices / musical devices, formats and dispositions / mediamorphosis / poietical capacitation.