



**HAL**  
open science

# Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire : éléments épistémiques et théoriques

Yann Guéguen

► **To cite this version:**

Yann Guéguen. Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire : éléments épistémiques et théoriques. 2019. hal-02021292

**HAL Id: hal-02021292**

**<https://hal.science/hal-02021292>**

Preprint submitted on 15 Feb 2019

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

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

# Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire : éléments épistémiques et théoriques

## 1. Résumé

Cet article a pour objectif de restituer les termes épistémiques et théoriques d'une recherche en milieu scolaire pendant laquelle nous avons questionné les conditions sous lesquelles des pratiques musicales audionumériques juvéniles pouvaient être susceptibles de requalifier la capacitation des personnes, ou au contraire d'accentuer les processus de stigmatisation inégalitaires visant des élèves en difficulté socioscolaire. Par la description des discours, des objets musicaux et des trajectoires de ces acteurs, notre enquête s'intéresse plus particulièrement à la façon dont ces pratiques musicales juvéniles émergentes à l'ère numérique nous sont apparues constitutives de valeurs éthiques, mises en tension systématique par les exigences de la forme scripturale scolaire établie en collège. Enfin, au vu d'une certaine complexité épistémique liée au caractère interdisciplinaire de notre recherche, le présent article repose sur un parti-pris explicite de n'exposer au lecteur que la construction intellectuelle de cette enquête empirique.

## 2. Introduction

Le point de départ de cette recherche s'origine dans notre propre pratique d'enseignant de collège en éducation musicale de 2003 à 2014, qui nous a régulièrement confronté à des élèves manifestant d'importantes difficultés scolaires, massivement corrélées à des difficultés sociales avérées. Dans le même temps, le cours d'éducation musicale<sup>1</sup> nous apparaissait de plus en plus propice à l'intégration des usages audionumériques personnels des élèves, dans un contexte sociotechnique de « numérimorphose » de la musique (Granjon et Combes, 2007), soient l'émergence d'usages musicaux marqués par la numérisation du signal sonore, la dématérialisation des supports et la multiplication des équipements (*Ibid.*, p. 295). De ce fait, il semblait pertinent d'importer ces « usages technologisés des contenus musicaux » (*Ibid.*) dans le cadre du CEM, afin d'y favoriser le transfert des compétences numériques personnelles induites par ces usages, notamment pour les élèves les plus en difficulté dans la forme scolaire. C'est ainsi que furent régulièrement mis en

---

<sup>1</sup>Que nous évoquerons dans cet article sous l'acronyme CEM.

place des CEM centrés sur des séquences de créativité collective instrumentées par ces outils émergents, comme par exemple des séances d'initiation au mixage audionumérique au moyen d'une *DAW*<sup>2</sup> pilotée par le VPI<sup>3</sup> de la classe ou par les smartphones des élèves dès 2010-2011. De fait, il semblait tangible que l'expérimentation prolongée de ces outils émergents en CEM puisse favoriser la constitution de réels « espaces musicaux » (Lecourt, 2008) pour des élèves témoignant par ailleurs de fortes tensions avec l'éducation musicale institutionnelle. Selon nos hypothèses, ces tensions étaient liées aux contextes socioculturels de ces jeunes en difficulté, contextes qui semblaient relativiser voire exclure toute reconnaissance des significations attachées aux actes et aux objets des canons esthétiques de l'éducation musicale institutionnelle (Martin, 2015). De ce point de vue, l'éducation musicale comme discipline historiquement conçue dans la forme scripturale scolaire (Eloy, 2015, P. 10 ; Lahire, *op. cit.*), nous semble constitutive des « malentendus socio-cognitifs » qui invalident les trajectoires scolaires de celles et ceux les plus éloigné.e.s des attentes de l'institution (Bautier & Rochex, 2007 ; p. 2).

En conséquence, et à la suite de ces observations praticiennes<sup>4</sup> décrites ci-dessus, nous avons mis en place une enquête ethnographique, qui constitue actuellement la matière d'une recherche doctorale en cours<sup>5</sup>, et dont nous présentons dans l'article le contexte épistémique et théorique. Précisons qu'ici, nous ne sommes plus enseignant de collège mais enquêteur et, à ce titre, représentant de l'université. Trois périodes d'investigation de terrain se sont ainsi succédées pendant plus de trois ans (2015-2018) pour construire cette recherche parallèle<sup>6</sup>. Une première période d'investigation (2015-2017) s'est effectuée dans un premier collège, toutes sections confondues. Dans un second temps (2016-2018), nous avons élargi le terrain par un second établissement, en nous focalisant alors sur les deux filières SEGPA<sup>7</sup> des deux collèges enquêtés. Enfin, dans un troisième temps (2017 et 2018), nous avons resserré l'étude sur quelques élèves et ancien.ne.s élèves particulièrement impliqué.e.s dans leurs activités de production musicale audionumérique, et ayant (ou ayant eu) en commun soit une trajectoire scolaire en filière de « relégation » (Dubet, 2004, p. 19), soit l'expérience de l'échec voire du décrochage scolaires (Bernard, 2017, p. 7-10).

L'analyse du matériau empirique n'étant pas achevée, nous n'exposerons dans cet article que le contexte épistémique et théorique de notre enquête, comme un préalable à une autre publication à venir dans laquelle nous révélerons la méthodologie appliquée et les résultats obtenus.

Tout d'abord, nous allons détailler le processus de problématisation, évoqué dans sa chronologie, avant de développer quelques axes notionnels et conceptuels particuliers : capacitation poïétique, ethos musical, éthiques juvéniles, morale scolaire.

---

<sup>2</sup>Digital Audio Workstation (station de production audionumérique) : combination of computer hardware and software used for the computer-based creation of recorded music through multitrack production. Article DAW du Grove Music Online, par Alex U. Case (2014), [www.oxfordmusiconline](http://www.oxfordmusiconline).

<sup>3</sup>Vidéoprojecteur interactif.

<sup>4</sup>Ces observations ont fait l'objet de deux Master 2 en SHS, le premier en « Art et Technologies Numériques » et le second en « Technologies pour l'Éducation et la Formation » (Université Rennes 2).

<sup>5</sup>Cette enquête a également constitué notre contribution au projet ANR *Capacity* (<http://fing.org/?Capacity>)

<sup>6</sup>Au sens de « non-séquentielle » (Lejeune, 2014, p. 22).

<sup>7</sup>Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

### 3. Processus de problématisation

Initialement inspirés de la méthode par théorisation ancrée (Glazer et Strauss, 2010 ; Lejeune, 2014), notre recherche s'est organisée de façon « parallèle », les étapes ne se succédant pas exactement comme dans une recherche séquentielle mais « s'instruisant mutuellement » (Lejeune, *op. cit.*, p.22). En conséquence, la problématisation de cette recherche s'est déployée tout au long des trois périodes de collecte sur le terrain, dont nous restituons ici la chronologie.

Durant la première période, notre question s'articulait autour d'une hypothétique capacitation des pratiques numériques formelles (dans le cadre scolaire) pour des élèves en difficulté socioscolaire. Dans un premier temps, nous avons provisoirement mis de côté la dimension musicale (et les CEM) afin de construire une problématisation plus large des enjeux éducatifs du numérique en contexte scolaire, notamment à partir de différents auteurs se réclamant d'une approche critique des usages numériques en éducation (Amadiou & Tricot, 2014 ; Collin et *al.*, 2015, 2016 ; Denouël, 2017, 2018 ; Fluckiger, 2008, 2015 ; Lebrun, 2007). Parmi ces travaux, l'approche sociocritique des usages numériques en éducation (Collin et *al.*, *op. cit.*), postule que le rapport des élèves aux usages éducatifs du numérique (*au-dedans* de l'école) est notamment traduit sous l'angle d'une préexistence d'un rapport au numérique extra-scolaire (*au-dehors* de l'école), et d'une persistance et d'une influence de ce rapport extra-scolaire dans le déploiement des outils numériques en contexte scolaire (Collin et *al.*, *op. cit.*). Cette préoccupation critique initiale – qui est toujours actuellement valide – se voulait également prudente, en rempart contre tout déterminisme technique, fréquent dans les discours de l'institution sur les technologies dites « éducatives » (Plantard, 2015), mais aussi dans certains travaux relatifs au domaine du numérique en éducation. Comme le signalent (Collin & *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, cité par Collin et al., op. cit., p. 90).*

Conjointement à cette posture critique, Il s'agissait de solidifier notre approche interdisciplinaire<sup>8</sup> combinant différents éléments épistémiques, théoriques et méthodologiques : 1) de la musicologie, considérée ici comme « analyseur social » (Arom & Martin, 2015 ; Molino, 2009), 2) des Sciences humaines et sociales 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 & Eneau, 2017). Par ailleurs, une des préoccupations immédiates qui accompagnaient les premiers mois de terrain correspondait à une intuition grandissante : les premiers matériaux empiriques

---

<sup>8</sup> Au sens d'une « interfécondation de la perspective épistémologique » (Albero et Eneau, 2017).

recueillis semblaient confluer vers l'idée que nous étions en présence « d'indices » (Ginzburg, 2010), e.g. des signaux faibles mais réguliers qui étaient - semble-t-il - relativement peu repérés dans la littérature francophone<sup>9</sup>, en tout cas dans cette 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 demandée « quelles [étaient] les modalités du décroisement 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 était nécessaire de segmenter (là aussi provisoirement) nos apports théoriques disciplinaires.

D'un côté, les approches sociocritique et sociotechnique du numérique en éducation (Collin *et al*, 2015, 2016 ; Denouël, 2017, 2018 ; Feenberg, 2014 ; Fluckiger, 2008, 2015) semblaient pouvoir nous aider à réfléchir aux dimensions socioculturelles dans lesquelles se constitue le rapport des élèves au numérique en général et aux environnements audionumériques en particulier. D'un autre côté, ces approches pouvaient trouver un écho favorable - selon nous - dans les évolutions écologiques et interactionnistes de la sociologie des usages que (Denis, 2009) rassemble en une « écologie de l'activité ». Notamment, la perspective environnementale nous semblait prometteuse puisqu'en proximité de sens avec les travaux de (Arom & Martin, 2015 ; Ingold, 2012 ; Martin *et al*, 2010 ; Martin, 2015 ; Molino, 2009 ; Nattiez, 2009). Enfin, certains travaux de philosophie de l'éducation (Ottavi, 2004 ; Bourgeois *et al*, 2004), de musicologie et d'esthétique (During *et al*, 2008 ; Sauvanet, 2008 ; Stiegler, 2008), ainsi que l'approche singulière de (Tripier-Mondancin, 2008, 2010) sur 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.

Nous allons maintenant résumer brièvement les quelques segments de problématisation en construction depuis le début de cette recherche.

*Les pratiques musicales audionumériques de chaque élève s'inscrivent dans son 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 autant d'expériences éthiques et esthétiques médiatisées par des outils et des instruments audionumériques émergents. Ces pratiques musicales audionumériques se réfèrent massivement à des répertoires issus des cultures urbaines, 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 capacitation hypothétique du numérique pour des élèves en difficulté socioscolaire.*

<sup>9</sup>Pour des raisons de temps, nous nous sommes pour l'essentiel cantonnés à l'espace francophone de la littérature scientifique.

## 4. Vers une capacitation poïétique ?

Dans cet article, la notion de capacitation renvoie tout d'abord aux travaux du pédagogue et théoricien Paulo Freire (2001), en tant que forme d'éducation pour le développement des capacités individuelles et collectives dans une perspective émancipatrice (Garibay et Séguier, 2009). En ce sens, elle s'éloigne de la notion polysémique d'*empowerment*, marquée par son évolution sémantique depuis son usage dans les mouvements sociaux américains depuis les années 1930 à 1980 (le *community organizing* de S. Alinsky, les mouvements féministes et homosexuels des années 1970, le *black empowerment*, etc.). Dès le début des années 1990, en effet, l'*empowerment* s'invite à la fois dans les discours du *new public management* et des institutions internationales néolibérales (la Banque mondiale, le FMI), ainsi que dans les prophéties libertariennes déterministes selon lesquelles la technologie est intrinsèquement émancipatrice (Bacqué et Biewener, 2015 ; Peugeot, 2015). Dans ce sens, l'évolution sémantique de l'*empowerment* tend à « faire porter sur l'individu une totale responsabilité de son émancipation », « en ignorant ou cassant les dynamiques collectives » (Peugeot, *op. cit.*).

En revanche, cette acception de la notion de capacitation est en proximité des travaux sur « l'ensemble capabilité » d'Amartya Sen (Sen, 2000, p. 66), à ceci près que notre recherche sur des pratiques juvéniles hypothétiquement capacitantes n'a pas pour objectif l'étude de corrélations en termes économiques, et moins encore en termes d'employabilité.

En effet, les critères retenus pour préciser notre catégorisation conceptuelle « capacitation » renvoient à l'application musicale de cette notion, et plus particulièrement au niveau « poïétique » de l'analyse musicale proposé par l'ethnomusicologue et sémiologue Jean Molino (2009). Pour lui, la musique est une activité de formulation et d'expression symboliques (Molino, *op. cit.*, p. 120), renvoyant à la présence de la « fonction symbolique », propriété anthropologique inhérente de l'humanité. Or la dimension poïétique d'une production musicale rassemble pour lui « les conditions et les opérations qui conduisent à la création » d'un objet musical, et non pas uniquement les opérations et propriétés objectivables (le niveau « neutre » de l'analyse), ni les seules circonstances de réception de l'objet musical produit (le niveau « esthétique »). Il s'agit donc d'étudier les tactiques<sup>10</sup> de production musicale des acteurs, dans leur ensemble, ici corrélées à trois critères de capacitation :

- L'épanouissement, soit l'expression d'un bien-être dans la préférence, *e.g.* la possibilité de préférer telle ou telle chose (Guibet-Lafaye, 2007), mais aussi l'activation d'un sentiment d'accomplissement (Menger, 2009) ou d'un sentiment de confiance en sa valeur vis-à-vis du collectif (Sen, *op. cit.*).
- L'agentivité, soit la mise en œuvre d'activités qui font sens pour l'individu (Sen, *op. cit.*) et d'une « marge de manœuvre » permettant des possibilités de réaction (Olivier de Sardan, 1995, p. 54).

---

<sup>10</sup> Le terme tactique renvoie ici à (De Certeau, 1990, p. 62) : « ruse », « art du faible [...] déterminé par l'absence de pouvoir [tandis que] la stratégie est organisée par le postulat d'un pouvoir », dans notre cas le pouvoir de l'institution scolaire.

- La réappropriation, au sens de l'ethnomusicologue (Molino, *op. cit.* p. 132), notion distincte de celle d'appropriation de la sociologie des usages (Proulx, 2015), en ce qu'elle désigne l'expérience d'une requalification esthétique d'un objet musical préexistant (Arom et Martin, 2015). En cela, la réappropriation induit la capacité d'un acteur à reconnaître « la présence de la diversité, de l'hétérogénéité, du multiple » (Molino, *op. cit.* p. 134). Cette perspective considère la musique au même titre que toutes les réalités culturelles, « comme un mixte » :

*« les différentes musiques ne sont, comme les diverses langues, que des variantes historiques d'une même capacité humaine fondamentale » (Molino, op. cit., p. 193).*

Ce dernier critère de capacitation renvoie donc à l'essence « impure » de la musique, ce qui implique pour (Nattiez, 2009) le dépassement d'une « tradition [de] contemplation esthétique pure » de l'art sonore, chez Kant notamment, au profit d'une « attitude anthropologique [...] visant à l'expérience de mixtes impurs » (Nattiez, 2009, p. 58). De ce point de vue, les outils épistémiques, théoriques et méthodologiques de l'ethnomusicologie selon (Arom et Martin, 2015 ; Martin, 2010a, 2010b ; Molino, 2009 ; Nattiez, 2009) nous amènent à considérer notre recherche en tant qu'une contribution à une « anthropologie empirique de la musique » (Nattiez, *op. cit.*, p. 43) en milieu scolaire.

## 5. Ethos musical

A ce niveau de la recherche, il était nécessaire de catégoriser les valeurs et les ensembles de valeurs exprimés à la fois par ces jeunes mais aussi par leurs enseignant.e.s lors de nos entretiens. Au travers de leurs discours respectifs sur leurs propres trajectoires, sur l'école, sur la musique, sur la société et sur le monde, qu'est-ce qui semblait ainsi fonder des valeurs communes aux élèves, distinctes d'autres valeurs communes aux adultes ? Plus particulièrement, quel était le rôle de la musique dans la constitution de ces valeurs juvéniles, et face à cela, quel était le processus par lequel les adultes semblaient incorporer les valeurs de leur institution ? Quelle était la nature de cette distinction qui se manifestait - pour l'ethnographe - en opposition ? Que se jouait-t'il derrière l'apparence d'une absence de compromis ? Cette distinction, initialement repérée par une intuition, au sens d'un habitus de l'ethnographe au quotidien (Ingold, 2012, p. 185), semblait proche des réflexions de (Boltanski et Thévenot, 1991) sur les « figures du compromis » (Ibid., p. 357-404), ici inexistantes. Autrement dit, dans quelles mesures la musique était liée à une absence d'identification des uns aux autres, au sens où à l'école « les petits s'identifient aux grands » (Ibid., p. 359) ?

Sans doute faut-il y voir l'héritage d'une longue tradition. Depuis les époques présocratique et classique, la philosophie a associé la musique à un ensemble de valeurs éducatives et politiques. On sait, par le philosophe néo-platonicien Jamblique, que Pythagore « faisait commencer l'éducation par la

musique » (Brisson et Segonds, 2011, p. 36), tandis que selon le chercheur en esthétique Pierre Sauvanet (2008), Platon considérait l'art des sons non comme « un art parmi d'autres », mais comme « un des piliers de l'éducation » (Sauvanet, 2008, p. 58). Ainsi la musique chez Platon n'est jamais étudiée « en elle-même pour elle-même », mais « toujours en vue de sa fonction normative » (*Ibid.*). Toute musique - du point de vue de ses modes rythmiques et mélodiques - est considérée en rapport avec son *ethos*, celui qui permet « la vie bonne » d'un homme « réglé » ou « courageux » (*Ibid.*). Ainsi se précise la doctrine de l'*ethos* : « elle veut qu'à tout objet musical, corresponde un état d'âme » (*Ibid.*, p. 59). L'esthétique musicale de Platon est ici subordonnée à un *éthos* politique, au sens où il n'autorise pas, dans la cité de la République, des modes mélodiques et rythmiques qui imiteraient « ce qu'il y a de pire » dans la manière d'être des hommes (*Ibid.*). En ce sens, l'*ethos* musical platonicien serait aujourd'hui constitutif d'une morale politique, au cœur d'un projet de maîtrise du pouvoir psychagogique de la musique, son pouvoir affectif et transformateur, la façon dont elle affecte les passions humaines.

De ce point de vue, l'étude de l'idéalisation de la musique en tant que processus « idéal » d'harmonisation nous semble heuristique, les notions de pureté et d'authenticité musicales étant aujourd'hui largement déconstruites par la pratique ethnographique, comme le rappellent (Arom et Martin, 2015) pour qui ces notions 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 & Martin, *op. cit.*, p. 30).

Pour le philosophe Bernard Stiegler (2008), la question de l'éthique et de l'*éthos* doit être pensée à partir de celle de l'*aidôs*, que l'on traduit habituellement par la « honte », ancree dans une origine non monothéiste ni chrétienne. Pour lui, l'apparition de l'*éthos* et de l'*aidôs* dans cette tradition conforte la dimension tragique – au sens grec – de ces notions. Cette dimension exclut toute notion de culpabilité au profit d'un sentiment d'humilité, toujours au sens tragique, en tant qu'expérience de la mortalité : puisque je suis mortel, nous dit Stiegler (*op. cit.*, p. 23), j'ai le sentiment élémentaire de ne pas être immortel, et j'ai aussi des obligations envers ce qui m'entoure, « mon cosmos », afin de « construire mon séjour, « mon caractère », « mon *ethos* » (*Ibid.*, p. 24). Pour le philosophe, la question de l'*ethos* est donc celle du rapport entre « je » et « nous », lesquels demeurent inséparables. Or, dans ce rapport éthique du « je » au « nous », dans cette constitution d'un caractère, il n'existe aucune règle donnée d'avance pour prendre la décision éthique. En quoi une décision éthique, selon Stiegler, n'est pas une décision morale puisque cette dernière renvoie à un corps constitué de règles préétablies. Dans cette perspective, le philosophe considère la tension opposant éthique et morale en tant qu'une réflexion « éminemment politique » (*Ibid.*, p. 25).

## 6. Éthiques juvéniles et morale scolaire

Dans un article de 2011, le sociologue belge Bernard Fusulier appelle à comprendre l'usage classique de l'éthos, afin de le renouveler dans la perspective ultime de se mettre à distance d'une « modernité liquide » postmoderne (Fusulier, 2011, 22). Pour lui, il en ressort que l'éthos peut être considéré comme un principe organisateur de pratiques « dans un univers social non entièrement liquéfié », en tant que moyen de comprendre l'articulation entre le social, le culturel et l'affectif dans l'engagement pratique. Ainsi l'éthos est un concept heuristique qui ouvre de nouvelles perspectives d'analyse des médiations sociales. En ce sens, l'éthos est potentiellement ouvert à d'autres concepts comme le pouvoir d'agir, la capacité ou la capacitation. Pour le sociologue, « l'éthos pourrait intervenir comme un facteur social et personnel de conversion positive ou négative d'une ressource en fonctionnement effectif ». (Fusulier, 2011, 20).

Et la morale ? Dans son ouvrage *Outsiders*, Howard S. Becker (1985) esquisse le profil « d'entrepreneurs de morale », qui sont pour lui des personnes « créatrices de normes » s'inspirant « d'une éthique intransigeante » qu'il compare à des croisés (Becker, *op. cit.*, p. 171). Becker écrit : « celui qui participe à ces croisades n'a pas seulement le souci d'amener les autres à se conduire "bien", selon son appréciation. Il croit qu'il est bon pour eux de "bien" se conduire. » (*Ibid.*, p. 172). Sous cet angle, Pierre Sauvanet (2008), envisage l'éthique en tant que « science de la morale » (Sauvanet, 2008, p. 65), en soulignant à ce sujet sa proximité avec les développements de Gilles Deleuze dans son ouvrage consacré à Spinoza. Pour Sauvanet, Deleuze y considère l'éthique comme une science pratique des manières d'être, comme une typologie des modes d'existence immanents, en miroir de la morale qui selon lui rapporte toujours l'existence à des valeurs transcendantes (Deleuze, *in* Sauvanet, *op. cit.*). Il désigne ainsi la pertinence du couple immanence-transcendance afin de penser une distinction possible entre éthique et morale : tandis que l'éthique travaille ses valeurs au quotidien, au plus près des êtres et de leur vie en commun (c'est son immanence), la morale rapporte toujours ses valeurs intemporelles à un jugement de Dieu (c'est sa transcendance).

Cette distinction théorique semble opératoire dans notre enquête empirique pour envisager une archéologie des bricolages musicaux numériques de ces jeunes acteurs enquêtés ; des bricolages constitués de valeurs et de principes au quotidien, qui s'activent en socialisation mais aussi en réaction, en antagonisme à des prescriptions institutionnelles. Or ces prescriptions se constituent et s'instituent en des valeurs non-quotidiennes et dans un rapport de transcendance à une autorité, une puissance : non plus Dieu, dans l'école publique, mais l'État, la République.

## 7. Conclusion

Pour rappel, l'objectif du présent article était d'expliciter le contexte intellectuel d'une enquête empirique sur des pratiques musicales juvéniles émergentes, instrumentées par des outils audionumériques, et potentiellement capacitantes pour des élèves de collège en difficulté socioscolaire. Pour ce faire nous avons tout d'abord décrit la problématisation de la recherche, dont la progression chronologique révèle l'approche épistémique. D'un point de vue pragmatique (Coutellec, 2015) rappelle qu'une telle approche vise d'avantage la production de savoirs qu'une compréhension totale et complète de nos objets de recherche (p. 76). Car il s'agit de poser une arche entre des pratiques de recherche distinctes qui, même quand elles se consacrent aux mêmes objets (les pratiques culturelles, l'apprentissage musical, les cultures urbaines, les usages audionumériques, etc.), tendent à l'unification et à la synthèse mais chacune de leur côté. Tout à la fois risquée, inconfortable et stimulante car ouverte, notre posture tolère donc une compréhension partielle de nos objets (*Ibid.*), mais doit favoriser des pistes de savoirs peu exploitées afin d'analyser des pratiques et des objets musicaux émergents à l'ère numérique.

S'agissant du contexte scolaire de notre enquête, nous avons vu tout l'intérêt d'inscrire premièrement notre réflexion dans un cadre critique du numérique en éducation, la musique occupant une place ambiguë dans l'institution éducative. Or c'est aussi à cet endroit, l'institution, que la musique exerce sa puissance symbolique sur des adolescent.e.s par ailleurs disqualifié.e.s par cette même institution scolaire. Si l'art des sons est pour la science une « catégorie anthropologique » (Molino, 2009, p. 129), il est en pratique une « expérience » de « mixtes impurs » (Nattiez *in* Molino, 2009, p. 58) pour les jeunes acteurs de notre enquête. Cette dimension épistémologique de l'ethnomusicologie livre ainsi à notre étude une cohérence, en ce qu'elle essaie de « décrire dans toute sa complexité l'activité musicale d'une culture ou d'un groupe » (Molino, *op. cit.*, p. 279). C'est ainsi que notre approche interdisciplinaire et dialogique des concepts et notions présentés ici (dans les limites de cet article) est ancrée dans la dimension fondamentalement capacitante de l'activité musicale, au sens d'une « même capacité humaine fondamentale » (*Ibid.*, p. 193).

C'est dans ce contexte que nous avons à décrire 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 » (Le Roy, *op. cit.*, p. 7). Or, si ces « implications latentes » sont relativement peu étudiées (sauf par exemple dans les travaux d'Odile Tripiet-Mondancin déjà cités), elles nous semblent concerner des régimes de valeurs et des « figures de (non) compromis » (Boltanski et Thévenot, *op. cit.*, p. 357), que nous avons tenté d'exprimer en activant d'anciennes catégories conceptuelles d'éthique et de morale.

Pour poursuivre le développement de notre recherche, plusieurs niveaux d'actions nous semblent désormais impératifs : 1) sur un plan théorique, si le cadre conceptuel brièvement évoqué dans le présent article semble prometteur pour l'analyse en cours, ils doivent continuer d'être mis à l'épreuve du matériau empirique afin de construire un appareil théorique solide et répliquable. 2) Sur le

plan méthodologique, il convient d'approfondir notre appropriation de la méthode par théorisation ancrée (Glazer et Strauss, *op. cit.* ; Lejeune, *op. cit.*), pour enrichir et affiner nos catégories d'analyse. 3) Enfin, sur le plan empirique, nous devons encore achever le traitement des données musicales, selon les niveaux d'analyse préconisés par (Molino, *op. cit.*) et cités plus haut, la plupart de ces objets étant aujourd'hui des « mixtes », précisément, constitués à la fois de sonore et de visuel - des « clips » - circulant sur des réseaux virtuels dont l'implication n'est pas neutre. L'enjeu consiste donc à savoir comment combiner au mieux les méthodes pertinentes susceptibles de capturer toute la complexité de cette recherche.

## 8. Bibliographie

Albero, B., Eneau, J. (2017). Autonomie, apprentissages, formation : délimitations et instruments conceptuels , séminaire IDEE (programme e-FRAN), recueil inédit, octobre 2017, ESPE de Bretagne, Rennes.

Amadiou, F., Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités. Paris : Retz.

Arom., S., Martin, D-C. (2015). L'enquête en ethnomusicologie. Préparation, terrain, analyse. Paris : Vrin.

Bacqué, M-H., Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles / Paris : De Boeck.

Bautier, É., Rochex, J.-Y., (2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : la Dispute, p. 227-241 [1997].

Becker, H.-S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métalié [1963].

Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, NRF Essais.

Bourgeois, B. [dir.] (2004). *Éthique et éducation*, Paris : L'Harmattan.

Brisson, L., Segonds, A.-P. (2011). *Jamblique. Vie de Pythagore*. Paris : les Belles Lettres [1996].

Caillaud, P., Zimmerman, B. (2011). « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », *Formation emploi* [En ligne], 113 | janvier-mars 2011. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3230>.

Carré, P. (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? », in *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris : L'Harmattan, 9-50.

Charles, F., Segré, G. (2016). *Sociologie des pratiques musicales des collégiens et lycéens à l'ère numérique*. Paris : L'Harmattan.

Collin, S. (2015). *La rédaction d'un article scientifique*. En ligne sur la chaîne YouTube du CRIFPE URL : <https://www.youtube.com/watch?v=QAXN8B9mxec>, Consulté le 8 janvier 2019.

Collin S., Brotcorne P., Fluckiger C., Grassin J.-F., Guichon N., Muller C., Ntebutse J.-G., Ollivier C., Roland N., Schneider E., Soubrié T., (2016). *Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre*. Adjectif.net [En ligne] URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>

Collin, S., Guichon, N., Ntébutse, J-G. (2015). « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *revue Sticef*, vol. 22, 2015, pp. 89-117.

Collovald A. (1989). « A propos de Ginzburg (Carlo), Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire, Paris, Flammarion, 1989 ». In *Politix*, vol. 2, n°7-8, Octobre-décembre 1989, pp. 165-169. [En ligne] URL : [https://www.persee.fr/doc/polix\\_0295-2319\\_1989\\_num\\_2\\_7\\_2114](https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1989_num_2_7_2114).

- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F Éditions.
- 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 ». *Revue Actes de la recherche en Sciences sociales*, 2010/1-2 (n° 181-182), p. 88 à 105. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-1-page-88.htm>.
- Coutellec, L. (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Versailles : Éditions Quæ.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Vol.1. Arts de faire*. Paris :
- 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). HAL Id: halshs-00641283 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641283>
- Denouël, J. (2018). « D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation », *Revue Formation et Profession*, à paraître. <Hal-01891276>
- Denouël, J. (2017). « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermès*, n°78, p. 80-86.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Traduit sous la direction de J.-P. Cometti. Paris : Gallimard / Folio essais (édition originale en anglais : 1915).
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La République des Idées / Seuil.
- During, J. [dir.] (2008). *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., VanZanten, A. (2016). *Sociologie du système éducatif*. Paris : PUF.
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures et juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF.
- Eloy, F. (2014). « Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège », Paris : Presses de Sciences Po, 2014/1 N° 66, p. 77-90 [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2014-1-page-77.htm>.
- Eloy, F., (2013). « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, URL : <http://rfp.revues.org/4327>.
- Eloy, F. (2011). « Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : des tensions aux phénomènes "d'importation" », *Association REDLCT | Recherches en didactiques*, 2011/1, n° 11, p. 111 à 126. [En ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-111.htm>
- Eloy, F., Palheta, U. (2008). « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, URL : <http://rfp.revues.org/957>.
- Feenberg, A. (2014). « Technique et Agency », *Revue du MAUSS*, vol. 43, n°1, 169-180.
- Fluckiger, C. (2015). « Culture numérique, culture scolaire : homogénéité, continuité et ruptures », *Diversité*, n°185, 64-70.

- Fluckiger, C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 51-61
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte [1970].
- Fusulier, B. (2011). « Le concept d'éthos », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1 | 2011, 97-109 [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/rsa/661#ftn3>.
- Gadet, S. (2018). *A l'aide ! Les cultures urbaines sont dans ma classe !* Paris : L'Harmattan.
- Garibay, F., Séguier, M. [coord.] (2009). *Pratiques émancipatrices : actualités de Paulo Freire*. Paris : Éditions Syllepse / Coll° Nouveaux regards.
- Ginzburg, C. (2010). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Traduction de M. Rueff, Lagrasse : Verdier / Poche [1989].
- Glazer, B. G., Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Guibet-Lafaye, C. (2007). « Bien-être ». Article, *Dictionnaire du corps*, Paris : PUF-Quadrige, p. 127-131.
- Granjon, F., Combes, C. (2007). « La numérimorphose des pratiques de consommation musicale. Le cas de jeunes amateurs », *Réseaux* 2007/6 (n° 145-146), p. 291-334.
- Hennion, A., Gomart, E., Maisonneuve, S. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation française.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : PUR.
- Ingold, T. (2012). « Culture, nature et environnement ». *Tracés, Revue de Sciences humaines*, 22 | 2012.
- 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.
- 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 », in During, J. [dir.] (2008). *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical*. Paris : L'Harmattan, p. 45-55.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles / Paris : De Boeck.
- Le Mentec, M., Plantard, P. (2014). « INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires », *Netcom* [En ligne], 28-3/4 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 05 octobre 2015. URL : <http://netcom.revues.org/1799>
- Le Roy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'harmattan.
- 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 | 2010 [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1050>.
- Menger, P.-M., (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris : Seuil.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Molino, J. (2009). *Le singe musicien*. Paris : Actes Sud / INA.

Natiez, J.-J., (2009). « Introduction à l'œuvre musicologique de Jean Molino », in Molino, J. (2009), *Le singe musicien*, Paris : Actes Sud / INA, p. 13-62.

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., Détrez, C., Mercklé, P., 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. (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Marseille/Paris : APAD-Karthala.

Ottavi, D. (2004). « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? ». In Bourgeois, B. [dir.] (2004), *Éthique et éducation*. Paris : L'Harmattan.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.

Peugeot, V. (2015). « Brève histoire de l'empowerment : à la reconquête du sens politique », article, *Internet actu* [En ligne] URL : <http://www.internetactu.net/2015/11/13/breve-histoire-de-lempowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique/>.

Plantard, P. (2015). « Contre la "fracture numérique", pas de coup de tablette magique ! », Revue *Projet*, 2015/2 (N°345), p. 23-30 [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-projet-2015-2-page-23.htm?contenu=plan>.

Proulx, S. (2015). « La sociologie des usages, et après ? », *Revue Française des Sciences de l'information et de la communication*, 6 | 2015 : usages et usagers de l'information à l'ère numérique [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/rfsic/1230>.

Roman-Ramos, V. (2010). « De la construction d'une problématique de recherche à la production de savoirs : éléments de compréhension ». *Association de recherche en soins infirmiers*, 2010/3, N°102. p. 96-98.

Sauvanet, P. (2008). « Ethos et rhuthmos », in During, J. [dir.] (2008). *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical*. Paris : L'Harmattan, p. 57-67.

Sen, A., (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris : Seuil [1992].

Stiegler, B. (2008). « Les instruments de la musique du nous », in During, J. [dir.] (2008). *La musique à l'esprit. Enjeux éthiques du phénomène musical*. Paris : L'Harmattan, p. 21-35.

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*. Genève, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.