CEFEDEM RHONE ALPES

L'ECOLE DE MUSIQUE ET LES MUSIQUES ACTUELLES

UNE OCCASION DE REPENSER L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Fabrice GUDET
Promotion 1997-1999
Discipline : formation musicale

SOMMAIRE

Introduction 3

1. Analyse de quelques éléments opposant habituellement musique classique et musiques actuelles 4

Remarque liminaire 4

Où il est question d'écrit et d'oralité 5

L'aspect social 8

Autodidaxie, principe de l'offre et de la demande 11

Logique collective, logique individuelle 13

Compétence des professeurs... 14

Dépassons ces oppositions... 16

2. Une autre conception de l'école de musique 17

Remarque 17

L'importance d'une diversité culturelle 18

La question de l'âge 18

Construction et respect du projet de l'élève : vers une école plurielle 19

Ultime observation 21

Conclusion 23

Bibliographie 24

Introduction

« Dans le domaine de la formation, la reconnaissance institutionnelle des musiques actuelles sera acquise lorsque les structures d'enseignement prendront en compte les apprentissages et les pratiques instrumentales qui leur sont liés. »
Cette phrase, extraite de l'allocution de Catherine Trautmann du 19 octobre 1998, était suivie d'un mot d'ordre un peu plus précis : il faut « ouvrir les écoles nationales de musique et les conservatoires à ces disciplines. »

Les musiques actuelles - expression ambiguë, mais utilisée dans la quasi-totalité des publications évoquant le sujet - se caractérisent essentiellement pour l'instant par leur « non-enseignement » dans les conservatoires et écoles de musique. Il faudrait alors peut-être employer une autre expression plus adéquate, de fait, les « musiques exclues ».

Le sujet de l'enseignement des musiques actuelles mériterait à lui seul de nombreux ouvrages. Il n'est donc pas question ici de traiter toutes les interrogations que cela fait naître (définition des musiques, formation des formateurs, subventions...).
Il s'agira plutôt, dans un premier temps, de tenter d'analyser les différences souvent évoquées entre musique classique et musiques actuelles (tradition écrite - tradition orale, aspect social, autodidaxie...). Nous verrons alors que cette opposition repose souvent sur des idées fausses, ou plus précisément caricaturales.
Dans un second temps, nous tenterons de discerner quelles remises en questions seraient occasionnées par l'introduction des musiques actuelles au sein des conservatoires et écoles de musique. Cela serait peut-être alors un moyen de repenser fondamentalement l'enseignement de la musique tel qu'il est « actuellement » pratiqué.

1. Analyse de quelques éléments opposant habituellement musique classique et musiques actuelles

Remarque liminaire

Les musiques actuelles représentent une part très importante des musiques entendues, écoutées, achetées. Ainsi, selon le rapport de la commission nationale des musiques actuelles remis à Catherine Trautmann en septembre 1998[1], 93% des disques vendus en France sont « autres que classiques », appelés « variétés » dans ce rapport. Cela représente la chanson, les variétés internationales, le rock, le hard-rock, le blues, le jazz, le rap, la techno, le funk, les musiques traditionnelles, les musiques du monde...

La France bénéficie d'un réseau très dense d'écoles de musique. Il peut sembler anormal de disposer d'une si importante structure, tournée seulement vers un type de musique, la musique classique.
Actuellement, les conservatoires et écoles de musique ne correspondent absolument pas à la définition d'un service public de l'enseignement musical, car n'est proposée qu'une part infime des musiques existantes. Une véritable structure de service public se devrait au contraire de permettre et de favoriser l'enseignement de toutes les pratiques musicales.
Bien sûr, il existe aujourd'hui des structures (associatives, privées) où sont enseignées des musiques actuelles. Même si nous pensons qu'il faut continuer à soutenir ces structures, l'enseignement des musiques actuelles dans les conservatoires et écoles de musique permettrait une reconnaissance véritable de ces musiques, de leur intérêt, de leur valeur. Par ailleurs, les écoles associatives ont très souvent à affronter des problèmes de fragilité par rapport à l'attribution de subventions (dont la pérennité n'est pas garantie d'une année sur l'autre).
Dans la formule actuelle, il y a toujours un décalage, un peu non-dit, entre ce qui serait la vraie musique, sérieuse, respectable, enseignable, et tout le reste, jugé indigne de franchir les portes d'un conservatoire (certains termes en témoignent : « grande musique », « variétoche », « chansonnette »...). Ce problème de valeur des musiques explique en partie les fortes réticences à accepter les musiques actuelles dans les écoles de musique.

[1] Rapport de la Commission Nationale des musiques actuelles à Catherine Trautmann, Ministre de la Culture et de la Communication - Alex Duthil, Président - Didier Varrod, rapporteur général.

Où il est question d'écrit et d'oralité...

> *« C'est moins une esthétique - le genre classique par exemple - qui structure les conservatoires et les écoles de musique que la position centrale qu'y occupe l'écriture : d'une part la musique qu'on y apprend est une musique écrite, d'autre part les enseignements y sont dispensés au départ de supports écrits. »*[2]

Cette apparente prédominance de l'écrit dans l'enseignement actuel serait-elle compatible avec les musiques actuelles, dont on évoque très souvent la grande part d'oralité ?

Mais cette omniprésence de l'écrit dans la culture classique ne « dissimulerait-elle pas, derrière ses enseignements hautement rationalisés, ses méthodes, ses découpages minutieux, les pièces d'un moteur infiniment plus diffus, celui de la tradition orale déléguant in fine à celle-ci le soin de transmettre un art de l'ineffable ? »[3]

Par ailleurs, l'oralité est-elle si déterminante dans les musiques actuelles, ou plutôt est-ce que la part de l'écrit est vraiment inexistante pour ces musiques ?

Dans l'enseignement actuel en conservatoires et écoles de musiques, le rapport à l'écrit est vécu comme très important. En fait, les élèves apprennent surtout à manipuler l'écrit, les signes (ce qui consiste à lire une partition), mais pas l'écriture.

Nous pouvons alors logiquement nous demander comment nous sommes arrivés à « concevoir qu'un enfant de six ou sept ans, ou un adulte profane de n'importe quel âge, puisse apprendre un système de signes tel que celui de la musique occidentale, sans pouvoir le construire par essais et erreurs, dans une pratique de l'écriture ? »[4]
Les cours d'écriture en tant que telle ne sont accessibles qu'après des années d'études, en fin de cursus, et correspondent le plus souvent à des options extrêmement spécialisées.

La difficulté, chez l'élève, à envisager l'écrit comme procédé, entraîne la plupart du temps une sacralisation de la partition, un respect scrupuleux de ce qui est écrit. « Comment se défera-t-il d'une conception magique de la chose musicale écrite alors qu'il ne lui est jamais donné l'occasion d'écrire lui-même de la musique ? »[5]

---

2 Eddy Schepens, *L'école de musique reste à inventer,* DEA Université Lumière Lyon II, 1997, page 48
3 Eddy Schepens, Article dans *Enseigner la musique n°2,* Cahier de recherche du CEFEDEM Rhône-Alpes et du CNSM de Lyon, décembre 1997, page 116
4 Ibid. DEA, page 57
5 Ibid. DEA, page 55

De plus, le code - la partition - ne sert en fait que d'aide mémoire, la plupart des musiciens s'accordant pour affirmer que « l'essentiel est ailleurs ».

> *« Une notation, en dépit d'une conscience scrupuleuse, ne peut jamais être pleinement satisfaisante... Certains traits - parmi lesquels les plus importants - ne peuvent être mis par écrit. »*[6] *F. Liszt.*

> *« Qu'est-ce qu'il y a dans la partition ? Tout, sauf l'essentiel ! »*[7] *S. Celibidache.*

Mais que renferme cet « ailleurs » ? Ce que dit le professeur, ce qu'il ne dit pas, ce qu'il fait sentir à l'élève, les pratiques musicales... c'est-à-dire tout ce qui n'est pas écrit.
A ce propos, notons que le fait d'écrire de la musique permet de comprendre ce que justement, nous n'avons pas pu inscrire sur la partition.

Certaines pratiques, comme par exemple la musique d'ensemble, ne s'apprendrait que « sur le tas », par la pratique. La seule manière de l'enseigner, c'est donc apparemment de mettre régulièrement les élèves dans cette situation.

Tous ces éléments semblent liés, et sous-tendus par l'idée (rarement énoncée clairement) selon laquelle l'art musical ne s'enseignerait pas. Les personnes ayant ce type de discours « savent toutes cependant les longues années d'études qu'elles ont dû mener, comme l'avaient fait leurs maîtres avant eux, pour disposer du capital pratique dont elles jouissent aujourd'hui, et qui leur permettent de formuler ce qui, pour elles, est devenu une évidence : la musique, cela ne s'enseigne pas »[8].

Cette idée rejoint tout naturellement celle, très répandue, selon laquelle on serait ou on ne serait fait pour la musique, en un mot doué ou inapte. « Seuls les élèves disposant d'un don pour la musique, en tout cas d'un talent à l'apprendre, pourront vraiment bénéficier d'un enseignement spécialisé. (...) L'idée qu'un don pour la musique soit le pré-requis indispensable » justifie alors que l'art musical ne peut s'enseigner, ou plutôt que l'enseignement ne serait en fait qu'un révélateur « de la qualité de la personne, au sens de sa nature ou de son essence. »[9]

Les musiques actuelles seraient en grande partie régies par l'oralité. Mais si l'on s'efforce de creuser un peu cet aspect, on s'aperçoit alors que c'est loin d'être aussi simple. Ainsi la part de l'écrit n'apparaît pas comme anecdotique, mais plutôt comme un facteur important pour ces musiques.
Pour parler de ce qui est peut-être le plus évident, évoquons les nombreuses partitions écrites en jazz, soit sous forme de mélodie sur une grille (type Réal Book),

---

6 Cité par D. Blum dans *Casals et l'art de l'interprétation,* Ed. Buchet-Chastel, page 96
7 *Celibidache,* K Films éditions, 1997
8 Eddy Schepens, Article dans *Enseigner la musique n°2,* Cahier de recherche du CEFEDEM Rhône-Alpes et du CNSM de Lyon, décembre 1997, page 112
9 Ibid., page 119

soit sous la forme d'arrangements très précis, écrits pour big band, petite formation, grand orchestre, choeur.

Il est en de même pour le monde de la variété, du rock, où l'on voit apparaître depuis plusieurs années, outre les simples partitions chant-piano, ou chant-guitare, de plus en plus de recueils où toutes les parties instrumentales et vocales sont transcrites (par exemple : Queen, Police, les Beatles, Toto, Cabrel, Goldman...)

Par ailleurs, d'autres formes de codage des informations sont apparues, et s'apparentent à « l'écrit ».
Ainsi, l'outil informatique n'est fait que d'écriture : les éditeurs de partitions évidemment, mais également les nombreux logiciels permettant d'enregistrer, de manipuler, de modifier des données musicales (jusqu'au direct-to-disk).
D'autres machines sont régies par des codes très abstraits faisant penser à de l'écriture : le sampleur (permettant de mettre en boucle un élément, par exemple un motif de batterie, emprunté à un disque, et de le répéter, de le travailler à sa guise), l'échantillonneur (autorisant un traitement sonore très complet de toute information), la boîte à rythme.

Il faut également mentionner les possibilités offertes par le re-recording des enregistreurs en studio. Notons tout de même que toutes ces techniques ne sont pas l'apanage exclusif des « musiques actuelles ». Certaines sont en effet nées d'expérimentation en musique contemporaine, et les orchestres classiques utilisent énormément ces nouvelles facilités d'enregistrement.

A travers ces différents supports modernes, on observe une évolution dans le développement de l'écriture, par rapport à la conception solfégique traditionnelle.
Cependant, on peut utiliser l'outil informatique sans savoir ce qui est écrit « dedans ». Un logiciel comme *Band in a box* présente des arrangements-types dans différents styles. Il suffit alors simplement d'entrer la suite d'accords désirée, de choisir le style pour ensuite jouer avec un arrangement assez bien réalisé. Mais cela peut être aussi l'occasion de chercher à comprendre ce qui constitue chaque séquence, afin d'être capable de construire la sienne propre.

Je voudrais achever cette réflexion en évoquant une situation souvent rencontrée : le regard des musiciens de « l'écrit » sur ceux de « l'oral ».
Le spectacle de musiciens jouant sans support écrit exerce parfois une fascination certaine sur les « classiques ». On associe souvent cette manière de faire à des notions de spontanéité, de liberté de jeu, de facilité, comme s'il était par là mystérieusement possible de créer un lien quasi magique avec une inspiration (venant on ne sait d'où) donnant la faculté de jouer « naturellement ». Le regard des « classiques » est parfois admirateur, et l'on peut même souvent y déceler une lueur de frustration. Mais il peut également laisser apparaître un malentendu, consistant à n'associer l'idée d'effort qu'à l'écrit, ignorant la formidable difficulté des apprentissages en jeu, sur le plan de l'écoute, de la mémoire, de la recherche du son, du geste...

L'aspect social

On entend souvent parler de la dimension sociale des musiques actuelles, sous-entendu que l'aspect social passerait avant l'aspect musical, ce qui reviendrait à dénigrer, sans le dire vraiment, l'intérêt purement artistique de ces musiques.
Toute pratique musicale implique une dimension sociale, et la musique classique n'échappe pas à cette constatation.
Le public concerné par l'enseignement en conservatoires et écoles de musique rentre en effet dans des critères sociologiques assez homogènes. Il n'y a pas de grande diversité en ce qui concerne les milieux sociaux, les origines...
Je ne voudrais pas faire ici de généralisation hâtive, mais je constate simplement que la majorité de ce public représente des familles somme toute assez aisées (même si l'on rencontre parfois des enfants issus de milieux plus défavorisés). La fréquentation des conservatoires et écoles de musiques implique donc de fait une dimension sociale, comme toutes les musiques.

Ainsi, un passage de l'étude réalisée par Gérard Authelain[10] (citant Xavier Migeot) nous renseigne sur la grande variété de public que les musiques actuelles touchent :

> *« La présence importante de la population active ayant un emploi parmi les spectateurs du Florida* (lieu de diffusion et de répétitions encadrées à Agen) *ne valide pas le discours sur la marginalité sociale des publics de ces musiques. Elle confirme qu'elles concernent un ensemble hétérogène de population. Un musicien punk du Tarn, contre tout stéréotype réducteur, revendiquait pour répéter non pas un espace "underground" mais un équipement aux qualités d'accueil et de techniques de premier ordre. Il apparaît que les populations fréquentant les équipements consacrés aux musiques amplifiées ne peuvent être appréhendées sous le seul angle de la jeunesse. Elles présentent des caractéristiques très hétérogènes.*
> *L'idée que ces équipements sont consacrés à la jeunesse peut constituer un obstacle à la reconnaissance des missions qu'ils peuvent recevoir, en les renvoyant davantage à une dynamique d'intégration sociale qu'à celle du développement culturel et artistique du territoire ».*

Ainsi les adeptes du rock n'appartiennent pas tous, loin de là, à la jeunesse.
Cette musique aura bientôt cinquante ans, et touche par conséquent un public très diversifié (âge et milieu social) : du grand père de cinquante cinq ans ou plus, qui a débuté sa vie musicale avec Elvis Presley, puis les Beatles, les Rolling Stones, à l'adolescent fan de Nirvana, et qui va d'ailleurs certainement redécouvrir Led Zeppelin, les Beatles.

---

[10] Op. Cit. Pages 39-40

Pour ce qui est de la musique techno, elle touche en règle générale un public issu de milieux sociaux aisés voire très aisés, et d'âge oscillant essentiellement entre quinze et trente cinq ans.
Nous voyons donc que l'aspect social des musiques actuelles n'est en rien homogène et qu'il ne peut surtout pas être réduit à une image de jeunes rebelles d'origine sociale défavorisée.

Certaines musiques actuelles polarisent l'attention par leur aspect contestataire. Mais cela ne constitue qu'un élément de ces pratiques, qui ne peuvent en aucun cas être résumées à cela (même si c'est parfois bien commode...).
Ainsi le rock des années 70 revêtait un aspect « rebelle », une attitude protestataire : Jimmy Hendrix face à l'Amérique de Nixon, le mouvement punk. Mais cette image est révolue, comme le souligne Gérard Boudinet dans son livre *Pratiques rock et échec scolaire,* à travers de nombreux témoignages de jeunes rockeurs :

> *« On n'a jamais essayé d'être contre la société ou quoi que ce soit... ».*
>
> *« Personnellement, j'ai jamais pris le rock comme une musique de rébellion... J'ai rien à cracher, j'en veux à personne... »*[11]

Cet aspect contestataire semble avoir été repris par le rap, dès le début des années 80, s'apparentant parfois à une dimension de contre-culture.
Mais là encore, il faut se méfier des généralisations et des étiquettes.

> *« Un phénomène artistique est épinglé, classifié. Divers registres prétendent le décrire, ils en arrivent bien souvent, au contraire, à le recouvrir. L'étiquette neutralise en affichant le genre, lequel polarise les affinités particulières du "j'aime ou j'aime pas", faisant primer les privilèges du goût sur la pensée d'un rapport au sensible, parcouru d'obscurités et d'incompréhensions.*
> *A propos du rap, le genre affiche la couleur : les allusions "expression contestataire" ou "culture rebelle" s'imposent. Or, le risque est de banaliser le rap on substituant le lieu commun à son propre espace de discours. Celui-ci n'est en rien homogène, il ne se donne pas dans la transparence d'un message qui nous renseignerait sur ses intentions. Le rap se constitue plutôt dans ses discontinuités de sens, des ruptures de discours, un éparpillement de tons et un disparate de cris. Aussi, il faudrait parler des raps plutôt que du rap, puisque parler du rap fait consonner en vain des voix multiples, en conflits croisés, des façons différentes de mettre la culture à vif et à feu ».*[12]

Ainsi, par exemple, le rap français ne constitue pas un ensemble homogène, ayant les mêmes préoccupations. Certains groupes « radicaux » (NTM, Assassin, Ministère Amer, La Cliqua...) dénoncent parfois avec violence l'exclusion, la ghettoisation des banlieues, le racisme, alors que d'autres essaient de sortir de ce discours, parlent de séduction, d'amour, tout en incorporant des passages chantés (Secteur A...).

---

[11] Gérard BOUDINET, *Pratiques rock et échec scolaire* - Ed. L'Harmattan, 1996
[12] Yovan GILLES, article *Rap, techno, pathos et politique*

La dernière tournée de MC Solaar faisait même intervenir des musiciens habituellement absents sur une scène de rap (guitariste, batteur, bassiste, claviériste).
Tout cela pour réaffirmer qu'une généralisation trop hâtive est toujours dangereuse, qu'elle ne reflète pas la réalité des pratiques, et qu'elle ne peut donc pas constituer le point de départ d'une réflexion sereine sur l'enseignabilité des musiques actuelles.

Une différence de conception des pratiques artistiques peut néanmoins apparaître, comme le souligne Yovan Gilles. Ainsi, une pratique musicale peut simplement constituer « un passe-temps, un luxe célébré par l'esthète, exaltant le désintéressement, meublant le loisir, donnant de la distraction. ». Mais elle peut également « s'imposer comme une nécessité, un recours pour vivre autrement, pour exister et pour résister. La pratique artistique vaut alors comme une forme d'incarnation politique ».[13]

[13] Op. Cit.

Autodidaxie, principe de l'offre et de la demande

Le problème de l'autodidaxie apparaît de manière récurrente. On entend souvent des craintes face à l'institutionnalisation possible des styles, le fait de « perdre son âme » si un style réputé marginal, ou en tout cas ne correspondant pas à l'esthétique habituellement véhiculée par les conservatoires, venait à y être enseigné.

Si on prend l'exemple du jazz, sa « mise en enseignement » a fait naître des protestations (qui demeurent encore parfois), mais l'on oublie un peu trop vite que la très grande majorité des musiciens reconnus, (en jazz, mais également en ce qui concerne bon nombre d'autres musiques) ont suivi des années de cours intensifs avant d'accéder à une reconnaissance (Pat Metheny, John Scofield, Didier Lockwood, Manu Katché, pour ne citer qu'eux). Cela renvoie au mythe du self made man, ne devant rien à personne, mais cela relève plus du fantasme que d'une réalité avérée. On observe ce genre d'appréhensions de la part de musiciens actuels redoutant que leur musique ne devienne vide, sèche. Cette peur relève certainement plus d'une réaction instinctive devant tout ce qui est « institutions », que d'une sérieuse réflexion, car enfin, pourquoi cela ne toucherait pas la musique classique de la même façon... ?

Par ailleurs, on considère fréquemment que ces musiques ne sont pas véritablement enseignables, car elles ne peuvent entrer dans le moule de l'enseignement tel qu'il est dispensé dans les conservatoires.

> *« L'ambiguïté des musiques actuelles vient de ce que les pratiquants (et par là il faut entendre aussi bien les musiciens se retrouvant au sein de groupes, que les auditeurs assistant aux concerts) sont identifiés comme étant les non-clients des institutions officielles ou de l'enseignement agréé ».*[14]

Cette phrase, extraite du rapport Authelain, semble dire que les pratiquants des musiques actuelles apparaissent comme « non-clients » (des mendiants ?) selon les institutions, mais également selon leur propre point de vue.
Mais on ne voit pas comment ces « pratiquants » pourraient se sentir attirés par des institutions ne prenant pas en compte leurs centres d'intérêts. On ne peut pas présumer du non-intérêt des pratiquants pour d'éventuels cours dans des institutions sans les avoir imaginés et mis en place. Ainsi, on n'entre pas dans un magasin de cuivres pour acheter un piano (à moins de savoir qu'il s'en vend, ou tout au moins qu'il peut s'en vendre...).
C'est le problème de l'offre et de la demande : les musiciens « actuels » ne manifesteront pas le désir d'entrer dans les conservatoires tant que ces derniers ne seront pas repensés pour les y accueillir.

---

[14] Op. Cit. Page 38

En revanche, ils pourraient trouver inappropriée l'appellation « école de musique », car en fait de musique, c'est essentiellement la musique classique qui y est enseignée.

La plupart des musiques actuelles sont considérées (par leurs détracteurs) comme d'accès facile, ne nécessitant pas de formation préalable. Si l'on applique ce raisonnement à la musique classique, une étude de première année de piano peut être envisagée comme d'accès facile, alors qu'un prélude de Liszt nécessitera quelques années de pratique. Il en est de même pour toutes les musiques, il existe des morceaux facilement accessibles et d'autres demandant de plus grandes capacités. Et puis il me semble que la qualité d'une musique ne tient pas seulement à sa complexité, mais plutôt à sa capacité à toucher les gens, à leur « parler ».

Logique collective, logique individuelle

Dans les milieux des musiques actuelles, l'attachement au groupe est souvent très marqué. Ainsi, certains musiciens prétendent ne pratiquer leur instrument que collectivement, et n'osent pas « avouer » qu'ils travaillent parfois de manière solitaire. De ce fait, certaines personnes chargées d'encadrer ces groupes insistent sur cet aspect, en déclarant que seuls des cours collectifs auraient leur sens pour ce type de musique.

Il faut remarquer qu'en jazz, les cours individuels sont tout à fait acceptés, alors que c'est également une musique essentiellement fondée sur le jeu en groupe. Bien sûr, les « ateliers » constituent la plupart du temps un complément important au sein de la formation, mais l'on observe bien les deux logiques.

Par ailleurs, l'enseignement musical institutionnel est traditionnellement axé autour de cours individuels. Les écoles de musique seraient ainsi, presque par nature, des endroits où l'on viendrait travailler seul, les élèves et leurs familles s'en accommodant assez volontiers. Mais peut-être qu'une autre logique - complémentaire -,si elle était proposée, apparaîtrait comme étant tout à fait valable.

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de dénigrer tout enseignement individuel. D'autre part, des moments de groupe sont bien évidemment organisés dans les institutions, mais peut-être sont-ils trop souvent tournés vers une pratique d'orchestre - accessible qu'après plusieurs années d'études -, pratique qui n'a que très peu de chance de se renouveler une fois les élèves sortis de l'école, car les orchestres amateurs sont très peu nombreux. Il serait peut-être bon d'imaginer d'autres procédures, car l'orchestre n'est certainement pas le seul moyen de jouer de la musique à plusieurs.

Il semble donc important de s'interroger sur les différentes pratiques, leurs habitudes, pour réfuter cet antagonisme apparent : l'apprentissage des musiques actuelles n'est pas naturellement voué à une logique collective, et l'enseignement de la musique classique n'a pas, par essence, à se limiter à des formules de cours individuels. Cette opposition n'a rien d'irrémédiable.
Précisons tout de même qu'au-delà de l'enseignement, il existe (en musique classique mais aussi bien sûr dans les musiques actuelles) plus de situations où les musiciens jouent collectivement plutôt qu'individuellement.

Compétence des professeurs...

Quelques textes portant sur la formation des futurs professeurs de musiques actuelles, ou sur la constitution d'un certificat d'aptitude « musiques actuelles », mettent l'accent sur les grandes compétences dont devront faire preuve les éventuels candidats. Ainsi, par exemple, dans l'étude réalisée par Gérard Authelain[15], les compétences attendues sont multiples :

- pratique musicale collective
  réglage des instruments, écoute mutuelle, improvisation, connaissances harmoniques en association avec les maîtrises rythmiques et mélodiques, interaction texte - musique

- enregistrement
  connaissance du studio, du matériel et de son utilisation

- pratique vocale
  technique (soutien, respiration...), improvisation, chant individuel, collectif, interprétation selon les styles, connaissances en Anglais, sens de l'écriture des textes et de leur scansion

- informatique musicale, appareils MIDI

- scène
  réglages, retours, balance, son sur scène et dans la salle
  éclairages, projecteurs, plan de feux, fiche technique lumière
  dossier de presse, photos, promotion radios et journaux
  physiologie de l'oreille

- questions juridiques
  droit du travail, contrat, droits d'auteur, statut de l'artiste

- connaissance du marché du disque, de l'édition, du management
- formation psycho-pédagogique *(en étonnante huitième position...)*
- création
- culture musicale
  « le formateur doit avoir une culture assez large qui lui permette d'intervenir plus largement que dans le seul domaine précis de son esthétique personnelle. »

---

[15] Gérard Authelain - Musiques actuelles, la formation de musicien pour le développement de la pratique des musiques actuelles, Etude pour le compte du Ministère de la Culture et de la Communication, Direction de la Musique et de la Danse, octobre 1997 - pages 58, 59 et 60

- jeu poly-instrumental

Nous constatons donc les attentes très importantes vis-à-vis des formateurs en musiques actuelles. Il peut néanmoins sembler que les capacités demandées sont visiblement beaucoup plus larges que celles exigées en « classique ».
Cela est-il dû à « l'essence » des musiques actuelles, requérant plus de compétences ?
Est-ce que cela constitue une barrière difficilement franchissable, comme pour signifier « voilà tout ce dont un enseignant doit être capable pour entrer dans un conservatoire » ?
Ou alors, cela dénoterait-il l'amorce d'une remise en question des compétences de **tous** les enseignants, classiques et musiques actuelles ?

Dépassons ces oppositions...

Nous pouvons nous apercevoir, à travers le décryptage de ces quelques points, insistant habituellement sur les grandes différences qu'il existerait entre la musique classique et les musiques actuelles, que ces oppositions reposent très souvent sur des visions incomplètes, schématiques et caricaturales. Il paraît alors nécessaire de les dépasser, pour se poser les questions suivantes :

Cela relève-t-il d'une opposition sur le plan musical ? Sur le plan social, culturel ?

Ou alors cela remettrait-il en question la conception du rôle, de la nature de l'école de musique ?

Il me semble en effet important de dépasser les oppositions prétendument esthétique, sociale, qui constituent trop souvent un problème-écran (même si certains éléments méritent réflexion), et de se demander si cette « résistance » de l'institution face aux musiques actuelles tient à la nature même des musiques, ou plutôt à l'école de musique et à l'enseignement tel qu'il y est pratiqué ?

Par ailleurs, cette opposition est très souvent faussée : ce ne sont pas les musiques actuelles face à la musique classique, ce sont les musiques actuelles face à l'institution, à la manière d'enseigner la musique (en l'occurrence, classique). Si l'on veut véritablement confronter deux éléments de même nature, il conviendrait alors de placer d'un côté les institutions telles que nous les connaissons, et de l'autre un nouveau projet pour l'école de musique permettant entre autres une grande diversité de pratiques musicales.

2. Une autre conception de l'école de musique

L'école de musique se doit d'évoluer, pour devenir un véritable service public de l'enseignement de toutes les pratiques musicales. L'introduction des musiques actuelles au sein des conservatoires et écoles de musique constituerait un moyen de repenser fondamentalement la manière dont fonctionnent ces institutions, et plus généralement l'enseignement même de la musique.

Remarque

Durant mes études musicales (dans diverses écoles de musique, à l'université), j'ai toujours été surpris, voire même choqué, par le grand mépris de pratiquants d'un certain genre vis-à-vis des musiciens d'autres styles. Il faut souligner que cette attitude (qui, sans être généralisée est toutefois assez présente) est observable quel que soit le style (et quel que soit le statut, élève ou professeur).

Ainsi, certains « classiques » vont tolérer, voire aimer le jazz (qui est tout de même un peu « savant »), mais considéreront avec dédain tout ce qui est « autre ».
Ce comportement n'est cependant pas réservé aux « classiques ». Certains jazzmen pourront apprécier quelques oeuvres classiques, mais rejetteront le monde du rock, de la chanson, du rap... Nous pouvons observer des attitudes de même nature dans le rock, mais aussi dans le rap, ce dernier faisant parfois preuve d'un esprit sectaire un peu inquiétant.

En ce qui me concerne, j'ai quelquefois observé de fortes réactions de rejet, de mépris, après avoir « avoué » (je ne pensais pas que cela constitue une faute) jouer dans un groupe de rock à des jazzmen (et inversement). Ce genre d'attitude m'a toujours profondément déçu. Je conçois tout à fait que l'on puisse ne pas aimer certaines musiques, mais je ne comprends pas ce mépris, souvent fondé sur des idées préconçues. Encore une fois, cette façon de penser n'est pas générale, mais apparaît de manière assez récurrente dans les milieux musicaux, et particulièrement dans l'enseignement.

L'importance d'une diversité culturelle

Il m'apparaît essentiel de permettre à différentes cultures de se rencontrer à l'intérieur des écoles de musique. Le brassage culturel est toujours très bénéfique. Bien sûr, il ne s'agit pas de sombrer dans la démagogie, de dire « on va faire jouer du rap aux classiques, on va faire jouer du classique aux rockers, et tout ira bien ».

J'ai eu la chance de participer, dans le cadre de la formation au CEFEDEM, à un stage de rap d'une semaine, mêlant à la fois des « classiques » (ou prétendus tels) et des rappeurs. L'intérêt de cette démarche tenait surtout au fait que tous les participants étaient là pour apprendre quelque chose ensemble, pour produire quelque chose (une chanson enregistrée au terme de la semaine).
Après quelques rounds d'observation de part et d'autre, des textes ont été élaborés en commun, nous les avons « rappés » sur une séquence rythmique. En début de semaine, les thèmes abordés par les « classiques » évoquaient plutôt les relations hommes-femmes, la nature, alors que ceux des rappeurs étaient en règle générale nettement plus revendicatifs, voire agressifs. A la fin de la semaine, un changement s'est opéré et il est apparu quelques textes parlant d'amour du côté des rappeurs, et des choses un peu moins « roses » de notre côté.
Nous avons utilisé nos instruments pour construire la chanson finale, et il était alors très intéressant de constater que les rappeurs ont pris une grande part dans la recherche d'idées musicales accompagnant les différentes séquences de la chanson. Ils se sont même montrés parfois plus inventifs que certains d'entre nous, un peu bloqués par le jeu « classique ».
Je crois que cette semaine a été très bénéfique pour tous les participants, et que chacun est reparti avec un peu moins de clichés en tête.

La question de l'âge...

Les musiques actuelles posent nettement le problème des conditions d'admission dans les écoles de musique. En effet, elles touchent (pour le moment) essentiellement un public adolescent et adulte qui n'est pas toujours le bienvenu dans ces institutions. Pour illustrer ce propos, citons l'analyse très claire de Max Forte[16] :

> *« Dans de nombreuses écoles de musique (mais surtout dans les CNR ou ENM), l'âge est souvent une condition pour l'intégration ou non d'un élève dans l'école. C'est parfois mentionné dans les règlements (surtout pour les niveaux supérieurs) mais même si ce n'est pas le cas, on privilégiera presque systématiquement l'intégration de l'élève le plus jeune lorsqu'il faudra choisir entre deux, le "non-dit" prend ici toute son importance, on fait comprendre "gentiment" au plus âgé qu'il est trop tard pour commencer à*

[16] Max Forte, *Qu'il est difficile de changer !* - FDCA, CNSM de Lyon, 1999 - page 10

étudier la musique, même si pour lui, la démarche de vouloir apprendre la musique est souvent un désir, un choix personnel, ce qui n'est pas couramment le cas chez tous les jeunes élèves. On conçoit souvent qu'un élève débutant, jeune, sera meilleur, plus performant qu'un élève plus âgé. Il se fondra plus aisément dans le moule qu'on lui aura coulé, son esprit sera plus facilement façonné par ce qu'on attend de lui. Est-il préférable d'avoir un élève qui n'a pas "vécu", qui n'a pas encore ses propres idées sur la musique pour l'habituer au parcours de la formation proposée par l'école ? »

Cela ramène également à l'opposition professionnels - amateurs, les visées professionnelles étant encore (même si elles ne sont pas clairement exprimées) très présentes dans l'esprit de certains enseignants. Il apparaît en effet plus « normal » de débuter l'étude d'un instrument avant dix ans, pour avoir peut-être un jour la chance de devenir professionnel... Si, sans exclure les finalités professionnelles, les pratiques amateurs représentent la finalité des écoles de musique, comment expliquer qu'un élève de 14 ans serait « moins digne d'intérêt » qu'un enfant de 7 ans ?

Construction et respect du projet de l'élève : vers une école plurielle

Si les musiques actuelles venaient à être enseignées dans les écoles de musique, ces dernières devraient être des lieux où un choix large et clair de pratiques musicales serait possible. Pourquoi semble-t-il logique de débuter un instrument par la musique classique ? Est-ce que ce sont les personnes qui choisissent le « classique », ou plutôt l'institution qui choisit pour elles ?

Ainsi, il est très rare (pour ne pas dire plus...) de pouvoir commencer un instrument à travers le jazz (une des rares "musiques actuelles" enseignées dans certaines écoles de musique[17]). Il me semble au contraire couramment admis que l'étude de ce genre ne se fait qu'après quelques années de pratique de l'instrument (et donc forcément dans un autre style, et pourquoi pas le classique... ?).

Il m'apparaît donc essentiel que l'élève puisse construire progressivement son projet, et surtout que l'école de musique respecte ses choix.
Ainsi, il ne s'agirait pas, comme on le voit parfois, d'une concession de la part du professeur, acceptant par exemple de commencer par Jean-Jacques Goldman, en

[17] « Le jazz semble bien être positionné dans la hiérarchie sociale des valeurs musicales comme l'entre-deux du partage musical. (...) Un orchestre national de jazz a été créé en 1986, des classes de jazz dans les conservatoires ont été ouvertes, tandis qu'un statut d'improvisateur a été constitué à la SACEM en 1983... Autant de faits qui entérinent l'idée que le jazz est à l'interface de la sphère du légitimable et de celle du légitimé. » - Sous la direction de Patrick Mignon et Antoine Hennion, *Rock, de l'histoire au mythe* - Collection Vibrations, Anthropos, 1991 - page 184

espérant très fortement faire changer d'avis l'élève pour qu'enfin, il veuille bien jouer du Mozart, du Debussy ou du Coltrane.

> *« L'école de musique n'a pas à être contre le marché, ni bien sûr à en être le prolongement : mais à défaut d'écoles de ce type, il est sûr que c'est bien le marché auquel nous laissons le soin d'instruire musicalement la société - voire de la construire. »*[18]

Une des caractéristiques de l'enseignement actuel dans les écoles de musique est l'hyperspécialisation des élèves. Pourquoi semblerait-il normal de ne jouer que d'un seul instrument après dix ou quinze ans d'études, et cela le plus souvent dans un style précis ?
La plupart du temps, les écoles de musique proposent une multitude de disciplines, mais ces dernières sont rarement reliées : cours d'instrument, formation musicale, harmonie, analyse, musique d'ensemble, ateliers... Ce compartimentage et cette non-interaction fréquemment constatés doivent évoluer.
Il me semble que l'on peut très bien imaginer des passerelles entre différents cours, mais aussi entre différents genres musicaux, ce qui rendrait possible une exploration plus large de l'ensemble des musiques.

L'introduction des musiques actuelles ne peut consister ni en une confrontation sauvage avec des styles « savants », ni en une « tolérance » (ou douce indifférence) de la part de l'institution.
Il ne s'agit pas simplement d'offrir à des musiciens « actuels » des locaux de répétition (le plus loin possible, à cause du bruit...), mais plutôt d'imaginer des procédures permettant une réelle interaction entre musiciens (au sens large), « de répondre aux demandes des élèves tout en donnant au désir des objets, de manière à permettre que le "projet" qui les habite se développe, se nuance, s'enrichisse, bref se métisse d'un autre. »[19]. Une école de musique se doit de rendre possible des rencontres, de permettre l'émergence de savoir-faire qui, sans elle, demeureraient inaccessibles.

Imaginons qu'un élève, au lieu d'être soumis à une seule esthétique, pourrait ainsi, pendant un temps, explorer différents styles, multiplier les rencontres, pour progressivement, au fur et à mesure de son parcours, élaborer son projet personnel, et peut-être alors (mais seulement après ce cheminement) se spécialiser.
L'école de musique proposerait donc un enseignement « à la carte », c'est-à-dire la possibilité de choisir un parcours, des apprentissages selon ses attentes, mais bien évidemment en fonction de ce qui est proposé. Une école de toutes les musiques, en un mot « plurielle », serait alors créatrice d'occasions, permettant d'appréhender une grande diversité d'esthétiques.
Dans son livre *L'enseignant, un passeur culturel*, Jean-Michel Zakhartchouk évoque la dangereuse tendance à faire de l'ethnocentrisme culturel :

---

[18] Eddy Schepens - séminaire de pédagogie, Société Suisse de pédagogie musicale, 1999
[19] Eddy Schepens - Op. Cit. - page 126.

« Nos choix sont spatialement et ethniquement marqués, et il faut garder une méfiance envers la tentation de baptiser "universel" uniquement ce qui est "occidental" ; il est sans doute plus fécond d'envisager les multiples modes de circulation, d'échanges d'un mode culturel à un autre, que de s'enfermer dans un repli identitaire, et de se complaire dans l'idée du "choc explosif des cultures". »[20]

Il insiste sur le fait de « refuser le dogmatisme universaliste, c'est-à-dire ne pas établir de fossé infranchissable entre formes culturelles, en valorisant exclusivement les formes légitimes.[21]
Ces deux passages ne traitent pas spécialement de la musique, mais il me semble qu'ils peuvent parfois correspondre à une réalité constatée dans certaines institutions.

L'école de musique a une responsabilité par rapport à l'offre qu'elle propose. Si, de fait, nous n'observons pas un important brassage culturel au sein des écoles, c'est peut-être que l'on ne propose pas de cours suffisamment diversifiés, susceptibles d'attirer et d'intéresser une grande variété de publics.
L'école de musique pourrait (devrait ?) pourtant être un lieu où les logiques culturelles, sociales, se rejouent, où elles ne soient pas condamnées à se perpétuer.
L'école de musique n'a pas seulement une fonction musicale. Elle comprend aussi une dimension éducative, une fonction humaine, mais cela toujours à travers la musique. Ainsi, il n'y aurait pas d'un côté le projet éducatif, social, et de l'autre le projet musical. L'objet principal demeure toujours la musique, et il comprend forcément plusieurs dimensions.

Ultime observation

Les fortes réticences constatées çà et là, vis-à-vis de la possible introduction des musiques actuelles dans les institutions, se fondent souvent sur de multiples raisons, que nous avons en partie tenté de décrypter dans la première partie.
Il me semble néanmoins qu'un des principales causes s'apparente plus à de la peur, à une crainte de devoir remettre en question le quasi-monopole des musiques « classiques » au sein des conservatoires et écoles de musique.
On observe ainsi une certaines frilosité (bien compréhensible) face à la nécessité de repenser l'enseignement dans son ensemble. De nombreux professeurs, même s'ils ne rejettent pas en bloc les musiques actuelles, ne voient pas vraiment comment ils pourraient s'adapter, imaginer d'autres façons de faire. C'est pourquoi ils opposent parfois une certaine inertie face à l'arrivée éventuelle de ces musiques dans les écoles.

---

[20] Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* - Collection Pratiques et enjeux pédagogiques - ESF éditeur, 1999 - page 43
[21] Ibid. - page 118

Alain Kerlan, dans son livre *L'école à venir*, évoque le problème de la diversification :

> *« Refuser la diversification, c'est le plus souvent refuser le défi de la diversité. Mais celle-ci ne se décrète ni ne s'annule par décision : elle est, elle impose ses faits. Quiconque refuserait la diversité s'enfermerait dans un univers fictif d'avant la diversité, dont les élèves réels seront les premières victimes. »*[22]

Cela soulève le problème de la formation des enseignants, que nous ne pouvons traiter ici. Précisons simplement, pour ces derniers (mais aussi pour les futurs enseignants), la nécessité d'une ouverture : le terme est quelque peu galvaudé, mais il signifie ici qu'ils devraient pouvoir faire des incursions dans différentes esthétiques musicales, pour au moins avoir l'occasion de repenser le problème des musiques actuelles, loin des idées préconçues et autres clichés.

[22] Alain Kerlan, *L'école à venir* - Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur - 1998 - page 120

Conclusion

Pour conclure (provisoirement et de manière incomplète, car il n'était pas possible d'aborder tous les problèmes), je voudrais mettre en évidence deux écueils à éviter en ce qui concerne l'entrée éventuelle des musiques actuelles dans les conservatoires et les écoles de musique.
Le premier danger, serait le refuge identitaire, à l'intérieur de chaque « tribu », classique et musiques actuelles. Chacun demeurerait dans son camp avec les siens, et aucune interaction ne serait possible.
Inversement, l'autre écueil consisterait à simplement (démagogiquement) mélanger les différents styles, sans direction précise, pour voir ce qui pourrait en résulter.
Aucune de ces perspectives n'est évidemment satisfaisante. Les procédures sont donc à imaginer et cela mérite une réflexion approfondie.
Il me paraît en tous cas très important de respecter la demande initiale de l'élève (quand elle existe), de la métisser avec différentes esthétiques (« faire du Soi avec de l'Autre »).
J'ai employé le terme de « musiques exclues » au début de ce travail. Je crois qu' il faut aujourd'hui envisager les musiques actuelles comme des « musiques à inclure » dans les écoles de musiques.

Bibliographie

Gilles BOUDINET, *Pratiques rock et échec scolaire* - Editions L'harmattan, 1996

Sous la direction de Patrick MIGNON et Antoine HENNION, *Rock, de l'histoire au mythe* - Collection Vibrations, Anthropos, 1991

L'analyse des musiques populaires modernes : Chanson, rock, rap - Musurgia, Editions Eska, 1998

Emergences (hip hop, techno et autres formes culturelles) - Peps n° 56-57, 1998

José-Louis BOCQUET et Philippe PIERRE-ADOLPHE, *Rap ta France* - Flammarion 1997

La fête techno : approche sociologique, médicale et juridique - Actes du colloque des 5 et 6 juin 1997

La musique techno, approche artistique et dimension créative - Actes du colloque des 22 et 23 juin 1998

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel* - Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1999

Alain KERLAN, *L'école à venir* - Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1998

Gerard AUTHELAIN, *Musiques actuelles, la formation des musiciens pour le développement de la pratique des musiques actuelles* - Etude pour le compte du ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique et de la danse, octobre 1997

Eddy SCHEPENS, article dans *Enseigner la musique n°2*, Cahier de recherche du CEFEDEM Rhône-Alpes et du CNSM de Lyon, décembre 1997

Max FORTE, *Qu'il est difficile de changer !* - FDCA, CNSM de Lyon, 1999

Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer* - DEA Université Lumière Lyon II, 1997

**Un grand merci à Eddy Schepens,
pour sa présence et son soutien.**