

Arnaud Laprêt

*Les classifications esthétiques  
au sein de l'école de musique.*

*Cefedem Rhône-Alpes*

*Promotion 2006 - 2008*

*Aide mémoire : Dominique Clément*

*“Que me demande-t-on au juste? Si je pense avant de classer? Si je classe avant de penser? Comment je classe ce que je pense? Comment je pense quand je veux classer? [...]*

*Tellement tentant de vouloir distribuer le monde entier selon un code unique; une loi universelle régirait l'ensemble des phénomènes: deux hémisphères, cinq continents, masculin et féminin, animal et végétal, singulier et pluriel, droite gauche, quatre saisons, cinq sens, six voyelles, sept jours, douze mois, vingt-six lettres.*

*Malheureusement ça ne marche pas, ça n'a même jamais commencé à marcher; ça ne marchera jamais.*

*N'empêche que l'on continuera encore longtemps à catégoriser tel ou tel animal selon qu'il a un nombre impair de doigts ou des cornes creuses.”*

**Georges Perec**

# Sommaire

## I - Introduction

- 1. Penser/classer 4
- 2. Récit d'expériences 5

## 2. Les classifications, histoire, état des lieux et représentations

- 1. Organisation 9
- 2. Les limites de cette organisation 14
- 3. Repenser les enseignements 18

## 3 - La musique aujourd'hui

- 1. Les difficultés pour l'institution musicale 21
- 2. Le métissage 22
- 3. La diversité 25

## 4 - La dynamique du devenir pour une école actuelle, conclusion 26

**Bibliographie 27**

**Annexes 28**

# I - Introduction

## 1. Penser/classer

Au départ d'une réflexion sur mon expérience dans les écoles de musique, et d'un constat plus général sur les pratiques artistiques actuelles dans et hors de l'école, je souhaite m'interroger sur l'identité du musicien. Les tensions qui peuvent exister entre l'identité culturelle propre de l'apprenti musicien et la place donnée à celle-ci au sein d'une structure d'enseignement musical sont parfois fortes. Il existe souvent un décalage entre les pratiques hors formation et les "cases" institutionnelles.

Les pratiques actuelles se définissent moins par leur parentés esthétiques (souvent difficilement identifiables) que par les instruments, les techniques, les pratiques et procédures de création, les répertoires extrêmement variables d'un musicien à l'autre et d'un orchestre à l'autre. De nouvelles formes artistiques métisses naissent, remettant en question les classifications instituées dans l'école de musique. De plus en plus, la nécessité de parcours composites (plusieurs instruments, esthétiques, écoles) se fait sentir et n'est pas encore prise en charge par l'institution. Nombreux sont les doubles parcours (classique et jazz par exemple), ceux-ci sont malheureusement souvent incompatibles avec les attentes des enseignants par rapport aux cursus et diplômes institués, et cette richesse artistique freine parfois le musicien dans son parcours au sein de l'école, et peut aller jusqu'à l'en exclure.

Placer le développement de l'identité artistique de l'élève (qu'elle soit donnée ou à construire) au centre de l'acte pédagogique est l'idée principale que je souhaite développer. Ceci me semble important à toutes les étapes de la formation, du petit débutant qui choisit souvent un instrument et pas un style de musique jusqu'au pré-professionnel qui a besoin d'être accompagné dans une démarche créative propre.

Les classifications esthétiques, au coeur de ce mémoire, sont en quelque sorte le fil conducteur de mon parcours, et se détacher de ces modèles le leitmotiv de ma vie de musicien. De mes débuts à l'école de musique, jusqu'à mes activités actuelles d'enseignant, de musicien concertiste, de studio, et de producteur, ces cases, ces genres, n'ont jamais cessé de me questionner, de m'attirer, de me rejeter, de me construire, et de me remettre en question artistiquement.

Réfléchir sur les classifications et les questionner, quand on cherche à structurer un discours, à recentrer des idées, à les classer en paragraphes, en parties et sous parties, donner des titres à chacune, peut sembler paradoxal. Il semble alors, simplement, que la nécessité de l'organisation apparaisse d'elle même, comme seul moyen de communiquer intelligemment, comme l'on doit organiser les mots pour en faire des phrases.

Transmettre, c'est rendre accessible à l'autre, à travers des codes communs.  
Que veut-on transmettre ?

## 2. Récit d'expériences

Il me semble intéressant, en préambule, de faire le récit de quelques épisodes marquants de mon parcours. Ces situations choisies me semblent bien illustrer les problèmes que l'on rencontre au sein de l'école du fait d'enseignements parfois trop spécialisés, d'une organisation générale des enseignements en décalage avec les contextes musicaux extérieurs à l'école. Ces séquences, interdépendantes, montrent comment certains éléments de diversité de mon parcours ont agi sur mon rapport à notre institution, je prendrais donc le temps d'en faire le détail.

Les situations qui suivent, relatives à ma formation montrent que mes débuts m'ont permis d'appréhender diverses procédures musicales, des répertoires variés et d'ouvrir ma culture et mes pratiques afin de me donner une certaine liberté dans mes choix artistiques et de me construire musicalement. L'enseignement que j'ai pu recevoir semble correspondre aux efforts faits dans le domaine de l'enseignement pour décroïsonner l'école par des pratiques transversales et un parcours diversifié.

Mais les difficultés que j'ai pu rencontrer par la suite dans mon rapport à l'institution témoignent d'une contradiction majeure, une tension forte qui oppose la culture musicale d'une société en mouvement et une institution qui fixe les choses en les nommant et en les catégorisant.

Diverses références à ces expériences seront faites au cours du mémoire.

### 1. Un début dans l'institution

A douze ans naît en moi l'envie de jouer de la batterie. J'entre à l'école de musique municipale agréée de ma ville. Un an de solfège enrichissant m'amène à confirmer mon choix instrumental. J'aborde la première année un peu de percussion classique par la caisse claire, des rythmes africains et afro-cubains adaptés sur divers instruments. Je participe aussi à l'atelier de percussions brésiliennes, puis à l'atelier jazz au moment où je commence la batterie (rock, jazz...) et les claviers. Le professeur de claviers, différent du premier, nous enseigne à jouer des thèmes et à improviser sur des grilles harmoniques.

Arrivé en troisième année de percussions, j'ai abordé la musique classique, le jazz, les musiques traditionnelles, et les musiques actuelles, l'écrit et l'oral. Mon intérêt pour les rythmes traditionnels, la batterie, l'improvisation et le travail oral se ressent déjà.

### 2. L'entrée en deuxième cycle

Mon examen d'entrée en deuxième cycle consista en l'exécution d'un solo de batterie de Rick Latham et de la Marche des éclopés, pièce pour tambour jouée à la caisse claire. Je n'ai jamais joué cette pièce pour tambour, car elle me demandait un travail qui me semblait ennuyeux, pour une musique pour laquelle je ne portais aucun intérêt. En revanche, les autres morceaux travaillés au cours de l'année (des arrangements de mon professeur à partir de rythmes africains notamment) me plaisaient beaucoup. Je ne passerai pas en deuxième cycle, n'ayant présenté de manière médiocre que les deux premières mesures de la marche. Les autres apprentissages que j'aurai effectués n'auront alors aucune influence sur mon évaluation, la seule pièce de tambour étant un passage obligé vers la suite du cursus.

### 3. Le groupe de musiques actuelles

Après trois ans passés à l'école, un groupe nommé 'Monky' naît. Il est composé de membres de l'atelier jazz. On y joue les compositions de certains, empruntées de tout ce que l'on a pu aborder en cours. On y entend des éléments du jazz, du rock, de la samba, et de la musique classique enseignés dans notre école, mais aussi des choses plus proches des groupes à la mode, de la radio, ou des disques de nos parents (du reggae, du funk, du disco...), et de l'improvisation. Ce groupe qui répète dans les garages de l'un ou de l'autre est dès le début indépendant de l'école, faute de pouvoir y répéter pour des raisons de responsabilité juridique.

### 4. La spécialisation instrumentale

Je possède un djembé, mon rôle au sein de ce groupe de sept amis est alors dès le début orienté vers les percussions, un batteur faisant déjà partie de la formation. Je joue donc d'un instrument africain dont je ne connais nullement les techniques traditionnelles dans un orchestre qui ne peut définir son style autrement que par les diverses influences qui composent sa musique.

Le fait de jouer de cet instrument dans ce groupe qui représente, en temps, la moitié de ma pratique musicale me fais m'éloigner un peu plus de ce que je fais à l'école. Mon professeur ne connaissant pas les percussions digitales<sup>1</sup>, il continue à travailler à élargir ma culture avec des rythmes de batterie adaptés de rythmes traditionnels, me fais découvrir la musique indienne, cubaine... je suis alors hors du cursus et ne passe plus les auditions de fin d'année.

### 5. Le début de la professionnalisation

Le groupe a pris une certaine ampleur et fais de nombreux concerts en région, développe un projet d'album, la plupart de ses membres dont moi même envisagent de se professionnaliser et décident de suivre des études supérieures de musique. Deux des membres suivront un double cursus jazz et classique. Pour ma part je chercherai à me spécialiser dans les percussions digitales, je souhaite me perfectionner au djembé, et découvrir un nouvel instrument: le tabla. Mon instrument dans le groupe est alors qualifiable de multi-percussions (congas, cloches, cymbales, djembé, derbouka...).

---

<sup>1</sup> jouées à mains nues, sans baguettes

## 6. Les musiques traditionnelles

Je suis alors musicien à plein temps, je suis pendant deux ans les cours de tabla classique et pendant trois ans ceux de percussions africaines de ma nouvelle école. Le cours de tabla est fermé au bout de deux ans car, faute d'autre discipline dans cette esthétique, on ne peut construire un cursus. Les percussions africaines m'apportent aussi beaucoup, parmi les élèves avancés certains envisagent de passer un DEM. Bien que je souhaite obtenir ce diplôme pour sanctionner mon travail, je ne souhaite pas m'investir suffisamment dans cette musique très centrée sur la culture d'une région de Guinée, pour satisfaire les exigences de mon professeur quant à l'immersion dans la culture africaine. Mon identité n'est pas là, ce n'est pas ma musique, mais c'est pourtant mon instrument.

## 7. Le jazz

Puisque mon instrument ne me donne pas la clé de la direction qu'il me faut donner à mes études, je fais le constat que la plupart des musiciens avec qui je joue sont étudiants dans les classes de jazz. Je connais bien les musiques créées à partir de la fin des années soixante, qui pour moi sont du jazz, et je m'inscris dans une démarche instrumentale proche des percussionnistes de ce courant. Je suis en revanche freiné par mon ignorance de l'harmonie, des standards... aspects pour lesquels je souhaite être formé. Je parle de mon projet au directeur du département jazz de l'école qui ne semble pas voir d'obstacle à mon entrée en classe de jazz, il me propose de rencontrer le professeur de batterie. Je me présente donc au professeur de batterie, je lui expose mon cas et ma volonté de devenir son élève. Celui-ci se dit alors enchanté de ma démarche et me dit qu'il souhaiterait vivement que je puisse passer le concours d'entrée dans la classe de jazz et envisage déjà ma participation à certains ateliers, mais il ne peut me prendre parmi ses élèves, les quelques places disponibles seront réservées à des batteurs. Il me faut donc un professeur d'instrument, une "dominante instrumentale", afin de suivre un cursus complet. Je rencontre alors le directeur de l'établissement qui lui aussi semble vouloir encourager ma démarche, il m'envoie donc vers le nouveau professeur de percussion afro-cubaines de l'école, celui-ci pratiquant des instruments semblables aux miens. Celui-ci me répond que malheureusement, il ne peut rien faire pour moi, étant engagé pour animer des ateliers de découverte pour non-percussionnistes. Il me conseille d'aller rencontrer le professeur de batterie dont j'ai parlé avant...

## 8. Un parcours composite

Les deux années qui suivirent me permettront d'évoluer dans un milieu semi-professionnel, avec des musiciens de formation classique, jazz, et traditionnelle, dans des contextes divers (improvisation, musique électronique, jazz, chanson, funk...), me nourrissant de diverses master-classes, et autres ateliers, ici et là. J'aurai durant ces six années consacrées à mes études musicales, eu l'occasion de passer huit épreuves de DEM jazz, une de DEM et une de perfectionnement classique, et une de musiques traditionnelles, en tant qu'accompagnateur, en ayant officiellement un niveau de fin de premier cycle de percussions, faute d'un cursus ouvert à ma pratique.

## 9. Le trio DuLaBo, une musique actuelle

Ce trio, toujours actif, est formé de trois des membres du groupe de musiques actuelles dont j'ai parlé ci-dessus au point 3. Il est composé d'un saxophoniste ayant suivi un double cursus classique et jazz, d'un vibraphoniste de formation classique et jazz, et de moi-même aux multi-percussions.

La musique de ce trio est une musique métisse. Nous travaillons depuis plus d'un an sur une pièce de la musique "moderne" française, *Ma Mère l'Oye* de Maurice Ravel. Une place importante est donnée à l'improvisation, mais nous ne jouons pas ce que l'on appelle "musique improvisée", l'oeuvre est écrite. Nous n'utilisons que peu les codes du jazz. Dans cette musique, exclusivement acoustique, les instruments ne sont pas le piano à quatre mains pour lequel elle a été écrite. Dresser une liste des influences de notre musique serait inutile ici et certainement impossible tant chacun peut y entendre ses références personnelles, différentes de celles de son voisin. Il me semble justifié de qualifier cette musique de musique actuelle.

## 2. Les classifications, histoire, état des lieux et représentations

Le paysage institutionnel actuel est le résultat d'une histoire faite de choix plus ou moins arbitraires, d'évolutions plus ou moins rapides, toujours intimement liés à un contexte social et politique.

### 1. Organisation

#### • historique

L'histoire de l'école de musique telle qu'on la connaît commence à la Révolution. L'enseignement de la musique était jusqu'ici dispensé par les maîtrises religieuses mais il existait toutefois, avant la révolution française, un embryon d'enseignement musical national; l'Ecole royale de chant et de déclamation en l'Hôtel des Menus Plaisirs du Roi, fondée en 1784. L'accroissement considérable de la demande d'exécutants générée par la Révolution amènera Bernard Sarette, capitaine d'état-major, à créer une école gratuite de musique de la garde nationale parisienne. Les premiers musiciens à enseigner dans cette école recevront alors des grades martiaux.

Le 18 brumaire an II (1793), l'établissement devient l'Institut national de Musique, et le 16 thermidor an III (1795), le Conservatoire.

Une autre institution musicale sera créée avec le Conservatoire; le Magasin de Musique, sorte de coopérative de production musicale dans laquelle furent produites plus de 150 oeuvres en cinq ans, composées, éditées et imprimées par les musiciens sur commande de la République. Elle deviendra par la suite l'imprimerie du Conservatoire. La musique enseignée ici dépend donc d'une demande soumise à un contexte politique fort. La musique, considérée comme un moyen puissant de véhiculer des idées que l'on veut communes, de porter un discours, sera donc destinée à exprimer les idées de la République.

Une seule musique, pour une nation unie autour d'une idée commune de la République.

Dès les années 1940 se pose la question de l'enseignement et de la formation jazz. 1964 voit naître la première classe de jazz dans un conservatoire national de région et petit à petit une réflexion grandissante est engagée au sein du Ministère de la culture. En 1981 est créé un service « jazz et variété » à la Direction de la musique et de la danse, ainsi qu'une commission consultative pour le jazz. En 1983 l'option jazz est intégrée dans le diplôme d'état de professeur de musique (DE), puis, en 1987, apparaissent le certificat d'aptitude à l'enseignement du jazz (CA) et le DE jazz<sup>2</sup>.

Pendant longtemps les musiques actuelles n'ont été enseignées qu'au sein du secteur associatif et privé. Écoles associatives, écoles et cours privés, ateliers, week-ends et stages ont ainsi contribué au développement de la pratique de ces musiques. C'est au cours des années 90 que les musiques actuelles amplifiées ont commencé à être enseignées au sein des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique (CNR et ENM), un CA de professeur-coordonnateur des musiques actuelles amplifiées et un DE ont été créés, mais les organismes associatifs et privés forment toujours le réseau le plus dense de lieux d'apprentissage.

---

<sup>2</sup> Source: Centre Régional du Jazz en Bourgogne - <http://www.crjbourgogne.org/jazz/enseignement>

Pour les musiques traditionnelles, le Certificat d'Aptitude date de 1987, et le Diplôme d'Etat de 1989, approximativement la période d'entrée de ces disciplines dans les écoles. Dans ce domaine aussi, les structures associatives représentent le réseau majoritaire du développement et de l'enseignement.<sup>3</sup>

### • organisation actuelle

Les deux siècles d'évolution verront le Conservatoire se transformer petit à petit vers l'école que nous connaissons, la musique classique représentant toujours la pratique largement majoritaire.

En 2002, dans le cadre des 380 établissements d'enseignement artistique spécialisé (conservatoires nationaux de région, écoles nationales de musique et de danse, écoles municipales agréées<sup>4</sup> ;

- Le jazz est enseigné dans 252 établissements, deux ont organisé cet enseignement en partenariat avec une association et 13 ont déclaré un projet d'ouverture.
- Les musiques et danses traditionnelles sont enseignées dans 80 établissements, 3 ont organisé cet enseignement en partenariat avec une association et 16 ont déclaré un projet d'ouverture.
- Les musiques actuelles amplifiées et la chanson sont enseignées dans 76 établissements, 5 ont organisé cet enseignement en partenariat avec une association et 67 ont déclaré un projet d'ouverture.

Bien que les élèves pratiquant ces disciplines dans les écoles contrôlées par l'Etat demeurent minoritaires par rapport au nombre total des élèves qui y sont inscrits, ces chiffres expriment l'intérêt croissant des institutions pour des genres de musique jusqu'ici jugés marginaux et réservés au milieu associatif. La mise en place, par le ministère de la culture, des diplômes d'Etat et des certificats d'aptitude à l'enseignement de ces disciplines exprime le souci de reconnaître les musiciens enseignants. Si quelques établissements offrent une formation sanctionnée par un diplôme (certificat de fin d'études musicales ou diplôme d'études musicales), ils restent encore peu nombreux, principalement dans les secteurs des musiques actuelles amplifiées et des musiques traditionnelles.

Or, une étude menée par le Département des études et de la prospective de la Direction de l'administration générale nous apprend dans son portrait socio-démographique que 71% des musiciens en France sont des interprètes de musiques populaires (jazz, rock, variétés, rap, techno, musique du monde, etc.).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Source: Fédération des associations de musiques et danses traditionnelles - <http://www.famdt.com/>

<sup>4</sup> Mesure pour mesure n°9, IRMA, février 2002

<sup>5</sup> Bulletin du département des études et de la prospective N°140, page 2. Disponible sur le site <http://www.culture.gouv.fr/dep/>

## • Le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse<sup>6</sup>

Ce document datant de 2006, qui définit et oriente l'enseignement musical et chorégraphique en France, éclaire notamment les enjeux et la nécessité de la diversité des pratiques au sein de l'école:

*“Les écoles de musique et de danse dispensent un enseignement musical et chorégraphique riche et diversifié incluant l'ensemble des expressions artistiques de plus en plus indissociables aujourd'hui - musiques et danses classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz. [...]”*

*La diversification des contenus musicaux et chorégraphiques ainsi que l'approche de nouveaux publics imposent la poursuite de l'évolution importante déjà accomplie par les écoles de musique et de danse, d'autant plus que l'ouverture nécessaire pour une meilleure égalité d'accès à la pratique musicale et chorégraphique doit s'effectuer en gardant le souci permanent de la qualité de l'offre. [...]”*

La nécessité d'une discipline instrumentale ou vocale dominante y est explicitée:

*“La formation des musiciens est globale : elle comprend, nécessairement, une discipline dominante, le plus souvent instrumentale ou vocale, une discipline de culture musicale générale et une pratique soutenue et diversifiée de la musique d'ensemble. Cette formation peut être renforcée par une ou plusieurs disciplines complémentaires.”*

La construction de la personnalité figure dans les objectifs du premier cycle:

*“L'ensemble des acquis de ce premier cycle constitue une formation cohérente. Il peut être le premier stade d'une formation plus longue ou être une fin en soi, le temps pour l'élève d'acquérir une expérience de l'expression musicale qui peut être déterminante dans la construction de sa personnalité.”*

---

<sup>6</sup> <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

## • Les esthétiques

J'aimerais maintenant essayer de définir les "cases" principales, ces différentes branches musicales qui structurent l'organisation institutionnelle de l'enseignement musical, telles qu'elles sont communément admises par beaucoup, aujourd'hui, sans entrer dans les retranchements de la précision ou de la quête d'exhaustivité, (qui peuvent faire l'objet de long débats), en acceptant toute la subjectivité que cette présomption des conceptions communes peut comporter.

- La musique classique est historiquement la première à avoir été enseignée à l'école. Il paraît a priori assez aisé d'en définir les contours, il s'agirait là de la musique savante occidentale qui s'étend principalement du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle.
- Le jazz serait la musique noire américaine née avec le 20<sup>e</sup> siècle, de la rencontre de chants d'esclaves et de musiques d'origine européenne.
- Les musiques traditionnelles regroupent toutes les musiques vivantes du monde entier qui ne sont pas la musique classique, ni le jazz, et qui ne sont pas amplifiées.
- Les musiques actuelles amplifiées comprennent les musiques nées avec l'amplification et ses nouveaux instruments.

Ces définitions, nécessairement insuffisantes peuvent malgré tout permettre d'avoir une idée de nos représentations et de la structure de l'organisation de la musique dans notre société. Les institutions et les politiques culturelles sont le reflet de cette classification simple, les rayons des disques aussi.

Beaucoup d'implicite demeure dans ces classifications. Cet implicite laisse un flou dans les définitions, ne fermant ainsi pas trop les catégories. On ne sait pas aujourd'hui jusqu'à quelle période s'étendent les musiques du domaine classique. Idem pour le jazz qui, pour beaucoup, s'est arrêté à la fin des années soixante, quand il est entré dans le champ des musiques amplifiées. Les musiciens de musiques actuelles amplifiées semblent pourtant bien distinguer le jazz de leurs pratiques manifestement si diverses; le rock, le rap, l'électro... Les musiques traditionnelles sont quand à elles indénombrables et souvent difficiles à envisager d'un point de vue historique, on gardera souvent seulement le critère géographique pour les classifier.

Notons aussi que les musiques actuelles amplifiées, traditionnelles et jazz sont reconnues comme des musiques actuelles par la DMDTS <sup>7</sup>, les distinguant donc du reste: la musique classique.

Ces classifications sont ethnocentrées, elles sont le reflet d'une culture, notre culture. La musique classique n'est pas la même en Inde, en Iran ou en Allemagne. La musique hindoustani est une musique classique en Inde, ici une musique traditionnelle. Comment un congolais perçoit-il la musique concrète? Dans certains pays comme Bali, le mot musique n'existait même pas jusqu'à très récemment.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles.

<sup>8</sup> Le Gamelan lie un ensemble d'aspects spirituels, cérémoniaux, théâtraux, sonores... qui forment un tout appelé Gamelan. La musique n'a pas d'existence, donc pas de nom, en dehors de ce contexte complexe.

- A l'intérieur de ces cadres esthétiques, les musiques sont distinguées selon différents critères;
- une classification historique dans les musiques classiques, les styles correspondant à des périodes.
  - le jazz est lui aussi divisé en plusieurs courants datés, et faisant référence à des artistes "majeurs".
  - les musiques traditionnelles répondent à une classification géographique.
  - les musiques actuelles amplifiées distinguent plutôt des techniques<sup>9</sup>.

Les idées de musiques populaires et de musiques savantes entrent aussi en jeu dans les critères de classification:

- La musique classique serait une musique savante, les trois autres des musiques populaires.
- Le cas du jazz est particulier, son origine populaire ne fait aucun doute, mais il est aujourd'hui largement considéré comme une musique savante. Cette pratique est la première, parmi les musiques actuelles, à avoir été institutionnalisée en France.

### • La situation des MAA

Entrent à l'école de musique depuis quelques années les musiques dites "actuelles amplifiées", mais à quelle réalité correspond cette appellation?

Les MAA, ou 'Zik-zak' comme on les appelle parfois, sont certainement celles dont la nomination est la plus ambiguë, probablement d'une volonté de grande ouverture.

*Actuel: Qui se traduit par des actes, signifie d'ordinaire qui est présent, qui a lieu, ou qui a cours, qui est usité dans le moment présent.*<sup>10</sup>

Actuel s'oppose à ancien. On veut donc dire qu'une musique est apparue, est née. Une musique nouvelle, différente de l'ancienne.

Mais qu'est ce qui marque cette naissance? Est-ce le caractère présent de cette musique? Dans ce cas il est nécessaire de savoir quelles sont les limites du présent. Est-ce un événement précis qui marque le début de cette nouvelle ère musicale. Quel événement aurait créé un tel changement? Quand une musique actuelle passe-t-elle dans le champ des musiques qui ne le sont plus?

Les musiques sont souvent implicitement incluses dans ce regroupement sans forcément que cela soit clairement justifié par l'appellation. On ne peut pas être exhaustif quand il s'agit de regrouper des musiques. Il faudrait établir la liste de tous les éléments qui rendent une musique différente; les musiciens qui la jouent, l'instrumentation, le répertoire, le mode de composition, le mode d'improvisation, les moyens de diffusion, des dates, le type de public... la liste pourrait être très longue et on finirait par simplement faire la description du seul orchestre, ou du seul artiste, qui correspond à tous ces critères. Beaucoup de musiques font donc partie de cette grande famille.

---

<sup>9</sup> dans le sens de technologies

<sup>10</sup> Source: Dictionnaire de l'Académie française, 8<sup>e</sup> édition

La musique punk par exemple y est généralement incluse, mais les musiciens qui ont vécu le mouvement punk ont aujourd'hui des cheveux gris, elle est devenue une musique historique dont on peut aujourd'hui définir précisément l'histoire, la période, les courants, les groupes sociaux liés, les procédures... On peut facilement rétorquer que cette musique est encore jouée aujourd'hui et qu'elle est par conséquent une musique actuelle. Certes, mais les éléments qui ont fait naître cette musique et son contexte social sont passés, comme pour les polyphonies de la renaissance par exemple. Cette musique historique est aujourd'hui recontextualisée au même titre que la musique romantique ou le new-orleans.

De ce point de vue, le punk ou le rock-progressif ne seraient donc pas plus actuels que le baroque et le hard-bop.

Le terme actuel n'étant donc pas suffisant pour distinguer ces musiques des autres, on les limite alors à celles utilisant l'amplification, excluant donc les musiques non-amplifiées.

Mais de quelle amplification parle-t-on? De celle apparue au début des années 20 pour amplifier les guitares dans les orchestres de jazz? Cette amplification n'est-elle pas suffisante pour dire qu'une musique est amplifiée?

Toutes ces questions qui ne sont pas sans sens, portent en elles une grande subjectivité. Les opinions divisant encore les musiciens à l'intérieur d'une même esthétique, les conflits portant souvent sur l'authenticité, le savoir vrai, la juste interprétation, ou la véritable "création".

Un important problème se pose au niveau de la musique, celle-ci est le fruit d'une culture mondialisée, ou les échanges permettent un brassage des cultures de plus en plus intense, leur multiplicité dépasse largement les possibilités que l'on a pour les rattacher à l'une ou l'autre des catégories instituées.

Et cela va en s'amplifiant.

## **2. Les limites de cette organisation**

### **• Le "package"**

Posons-nous maintenant la question de l'entrée en musique. La question des classifications est liée à l'idée du choix. Choisir une chose, c'est souvent renoncer à d'autres. L'enfant qui débute est souvent amené à choisir un instrument lors d'une présentation qu'on lui propose à la fin de sa première année de formation musicale, ou d'éveil musical, si ses parents ne l'ont pas déjà choisi pour lui. Il est aussi fort probable que ce choix sera définitif, il suivra l'apprenti musicien tout au long de son parcours. La progression dans les cursus étant conçue de manière verticale avec des échelons de niveaux, et leur construction étant centrée sur la pratique d'un instrument. Sans ce choix primordial, central de la dominante instrumentale, on ne peut entrer en musique.

Ce choix d'un instrument implique tout ce à quoi l'instrument est lié. L'instrument naît nécessairement dans un contexte, il est rattaché à une époque, un mouvement social, une avancée technologique... et pas à un seul de ces éléments. Il a toujours fait partie d'un tout, il est une composante parmi une multiplicité d'éléments interdépendants.

Howard Becker, sociologue américain, parle dans un texte intitulé Le pouvoir de l'inertie<sup>11</sup>, de ce que les sociologues de la science nomment un « package<sup>12</sup>».

Il précise ce concept ainsi:

*“ Chaque élément du package présuppose l'existence de tous les autres. Ils sont tous reliés, de telle sorte que lorsqu'on en choisit un, il est extrêmement aisé de prendre tout ce qui vient avec, et extrêmement difficile de procéder à la moindre substitution. C'est le package qui exerce son hégémonie et qui contient la force d'inertie, si tant est qu'on puisse attribuer cette qualité à une pareille création conceptuelle ”*

Le package correspond à une façon de faire de la musique. Il inclut autant les aspects purement musicaux (techniques, instruments, répertoires, gammes...) que le contexte social dans lequel les musiciens et la musique sont impliqués, et aussi les autres acteurs de cette musique (théoriciens, critiques, musicologues...), et aussi une éthique. L'exemple du djembé que j'évoquais auparavant dans mon parcours montre ce mécanisme, apprendre le djembé, c'est aussi se plonger dans tout ce qui est lié, les traditions étant nombreuses et spécifiques, la recherche d'authenticité souvent à l'appui, il faut envisager l'instrument dans son contexte d'origine, avec la danse, le rôle social des rythmes, et les techniques instrumentales liées.

Nous voulons donc reconstituer le contexte d'origine en créant un ensemble d'enseignements sensés représenter la musique concernée, son package. Mais nous créons nécessairement un contexte nouveau, le contexte de la musique à l'école. Celui-ci est alors forcément différent du contexte d'origine. Il semble qu'il est intéressant de tirer profit des nouvelles possibilités offertes par ce contexte pluriculturel pour favoriser les rencontres et les métissages, permettant de donner un enseignement riche, représentatif de la diversité inhérente à notre culture.

Le package est porteur d'un pouvoir d'inertie qui maintient les choses en l'état. Les interdépendances qui lient les éléments constitutifs du lot font qu'une évolution doit impliquer l'évolution des autres éléments. Ce package est fixé dans les cursus par un ensemble de savoirs à acquérir propre à chaque esthétique. Sans la possibilité de créer ce lot, l'école a donc des difficultés à intégrer des musiques, comme cela a été le cas pour la musique indienne dans mon école dont je parle en introduction. Ce fonctionnement n'empêche rien mais rend les choses plus compliquées. Il ne force pas à se plier à la norme mais rend le changement plus long et exige une énergie supplémentaire. Générer des pratiques mettant la pluralité présente à l'école au service d'un enseignement riche demande un travail commun des enseignants autour de dispositifs construits sur la base de cette diversité et non sur les normes qui permettent de distinguer les musiques.

---

<sup>11</sup> extrait de *Propos sur l'Art*, l'Harmattan, 1999. Traduction de Axel Nesme. Paru à l'origine dans *Qualitative Sociology* 18, 1995

<sup>12</sup> traduit par *lot* en français

La révolution de la communication qui s'opère depuis quelques décennies et depuis le siècle nouveau bouleverse notre rapport à la musique et notre accès à celle-ci. Notre culture évolue et s'est mondialisée ainsi que nos comportements qui l'accompagnent. Ce fait est frappant au niveau des musiques traditionnelles, on peut aujourd'hui avoir accès aux musiques du monde entier, et peut-être jouer parfaitement une musique d'un pays dans lequel on n'a jamais mis les pieds. C'est notre culture collective qui évolue, elle s'est construite avec l'émergence de musiques au fil de l'histoire, avec l'arrivée, ou devrais-je dire découverte, des musiques étrangères et est aujourd'hui constituée à partir de traces orales et de supports matériels. La rapidité des échanges construit aujourd'hui une culture mondialisée, le patrimoine d'un pays se trouvant aujourd'hui presque au même plan que tous les autres.

Il faut du temps pour qu'une musique et ses musiciens soient reconnus socialement<sup>13</sup>. Il faut aussi du temps pour que les spécialistes d'une musique l'enseignent. Car, à l'école de musique, on enseigne les musiques qu'on a apprises, très souvent... à l'école de musique. Un cycle est ainsi formé, beaucoup d'élèves d'école de musique, formés dans une optique professionnelle, se dirigeront d'ailleurs vers l'enseignement, dans ces mêmes écoles de musique.

C'est donc au rythme de l'intégration progressive des enseignants reconnus par l'Etat que les formations se structurent.

---

<sup>13</sup> voir marginalité

## • L'offre et la demande

L'école se trouve dans une position où elle propose des lots et où elle les multiplie dans un souci d'ouverture.

On propose des instruments et des genres musicaux associés, l'élève (ou ses parents) font un choix parmi toutes ses propositions. Le savoir de l'enseignant est au départ de l'offre de formation, l'expertise de chacun des professeurs dans un domaine particulier constitue un panel de propositions que l'on fait aux élèves.

L'offre est antérieure à la demande. Les propositions que l'on institue ont tendance à anticiper et former une demande présumée. On entend souvent dire que les enfants veulent faire du rock. Ils le veulent car c'est ce qui aujourd'hui correspond le plus à leurs envies parmi ce que propose l'école.

Les nouveaux équipements adaptés aux musiques actuelles, souvent isolés géographiquement du reste de l'école, correspondent, dans tous les lieux que j'ai pu observer, aux mêmes besoins, on peut facilement dresser une petite description assez précise de ce que l'on retrouve quasi-systématiquement dans ces lieux des musiques actuelles amplifiées:

- Une batterie rock, composée d'une grosse caisse de 22 pouces, de trois toms de grande taille, d'une caisse claire 14 x 5 pouces, de cymbales épaisses; une ride, un hi-hat, et une ou deux crashes. Cette batterie est aussi équipée de peaux plastiques épaisses et de sourdines (pré-intégrée aux peaux, un muffer<sup>14</sup> dans la grosse caisse...).

Cette batterie qu'on a trop rapidement tendance à appeler "de configuration standard" n'est autre qu'une batterie rock typique. Elle est conçue et aménagée pour jouer fort, ses peaux sont solides et ont un son mat. Les nuances sur ce type de matériel sont parfois très difficiles à réaliser. Les cymbales et les peaux épaisses sont faites pour un jeu puissant, à fort volume.

- Au moins deux amplificateurs pour guitare.

- Un ampli de basse

- une sono

- des micros...

Cette configuration semble être la configuration "de base" d'un local de répétition de musiques actuelles amplifiées. En effet, le matériel présent est adapté à un orchestre de type deux guitares, basse, batterie. Auquel peuvent s'adjoindre des micros pour le chant ou d'autres instruments.

Les musiques actuelles seraient donc des musiques qui se jouent à fort volume sonore, nécessairement avec amplification. Les musiques actuelles sont aussi jouées par des formations guitare-basse-batterie.

Cette offre propose implicitement des modèles dont il est difficile de se détacher.

En face de cela certaines musiques peinent à s'intégrer dans l'enseignement français, faute de spécialistes. L'exemple de la musique indienne est assez singulier, un professeur l'enseigne depuis plus de quinze ans au CNSMDP<sup>15</sup> mais aucune classe de musique indienne n'existe en France. Cette musique a pourtant largement acquis la reconnaissance du public, des musiciens et des enseignants.

---

<sup>14</sup> sourdine adaptée à la grosse caisse

<sup>15</sup> le sitariste Patrick Moutal

### 3. Repenser les enseignements

#### • Le projet

Notre société actuelle a vu le concept de projet s'emparer de tous les domaines de la vie. On fait des projets d'études, de carrière, de vacances... et aussi des projets musicaux. Les musiciens sont concernés à tous les niveaux, de la base du processus artistique jusqu'à la pratique pédagogique, en passant par tous les rapport à la diffusion. Du musicien de funk ou de hip-hop qui souhaite monter un groupe (le terme *groupe* se voit d'ailleurs souvent remplacé par *projet*), au musicien contemporain qui cherche des engagements pour son ensemble, ou encore l'orchestre de jazz qui désire obtenir un financement pour enregistrer un disque. Tout doit s'inscrire dans un développement temporel donné, déterminé à l'avance qui assure que la chose a été pensée et qu'elle se déroulera comme prévu, avec l'idée implicite que ce qui est bien prévu se déroulera bien, le produit final attestant de la réussite du projet.

Cette pensée très présente dans la manière de travailler de notre société, qui semble rapprocher le travail du musicien à d'autres activités où la productivité est une valeur centrale pourrait rendre certains réticents pour son utilisation pédagogique. On perd en effet ainsi le mythe du musicien doué, inspiré par une force spirituelle, le créateur spontané, transcendant l'immédiat, l'instant pour créer son oeuvre dans un rapport au temps exclusivement focalisé sur le présent.

Le projet serait une manière d'organiser notre travail en fixant des échéances, en découpant le temps, le produit devant être créé à une date prévue; la durée ainsi limitée place donc l'acteur dans un rapport de productivité. Devant sans cesse recréer des projets pour être actif, l'individu serait victime d'une certaine précarité ou rien ne serait envisagé sur le long terme et la pérennité, comme dans un cycle constant de conceptions et de réalisations successives, sans lien direct, indépendantes et éphémères. Lesquelles seraient alternées avec des phases de non projet, périodes nécessaires à la création de nouveaux liens humains, la prise en connaissance d'une demande ou d'un besoin, pour la naissance d'une nouvelle envie, du nouveau projet.

La notion de pédagogie par projets date du début du XX<sup>e</sup> siècle et trouve son origine dans les travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe américain, qui a cherché à développer, en opposition à la pédagogie traditionnelle, une pédagogie où l'élève devient acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui.

Les formateurs du Cefedem Rhône-Alpes ont intégré le concept de projet à un des aspects artistiques du programme de formation des professeurs de l'enseignement spécialisé de la musique, et ce depuis l'année 2000. Ils perçoivent deux aspects qui rendent le concept de projet délicat à traiter<sup>16</sup>:

*“D’une part le projet correspond à une nouvelle sensibilité dans le cadre structurel de la société électronique<sup>17</sup>, laquelle tend à disséminer ses activités dans une mosaïque de particularités, selon un dédale complexe d’interactions toujours changeantes, et dans une succession de périodes temporelles limitées et éphémères. Mais, d’autre part, la généralisation de la notion de projet à toutes les activités humaines crée une grande instabilité dans la vie professionnelle, qui se réduit souvent à une alternance d’expériences chargées d’énergies et de périodes de vide absolu.”*

Le rapport au temps est donc une composante majeure du concept de projet.

Le projet en pédagogie se démarque des projets à but productif dans le sens où le bénéficiaire ne provient pas du produit mais du projet en lui-même. Le projet est porteur d'apprentissages.

Ma question est ici de savoir en quoi ce concept dans son rôle pédagogique peut permettre de décloisonner l'école de musique.

Le projet permet d'autres apprentissages qu'une pédagogie conventionnelle centrée sur une musique, un style, ou une notion musicale, en mettant l'élève au centre du processus, et pas l'objet musical. Il est acteur, créateur du projet. C'est tout le processus de conception et de réalisation qui va permettre à l'élève de progresser.

Le projet met l'élève dans une véritable situation de musicien où il devra faire des choix artistiques et les assumer. Quelles que soient les envies artistiques de l'apprenti musicien, les apprentissages se construiront autour de ses choix.

La notion de choix est centrale car choisir, c'est être dans l'incertitude, être actif dans le présent. L'élève est donc acteur de sa propre construction, il n'est pas dans une dynamique de reproduction. Il a la possibilité de créer du savoir. Choisir, c'est prendre du pouvoir sur sa vie.

Le choix dans le projet est différent d'un choix où l'on consomme, quand on choisit un disque dans une boutique par exemple. Proposer à un élève de choisir entre quelques pièces de styles différents reste un choix où la proposition est extérieure, l'élève prendra l'un ou l'autre et sera dans une position de réception, c'est ce qui se passe souvent à l'école de musique d'une manière plus générale, on propose divers instruments, l'élève n'a qu'à choisir., ensuite on lui propose plusieurs morceaux... il est soumis à la proposition.

Choisir un projet le place dans une démarche de construction de la personnalité.

Les projets pouvant lui servir de cursus.

---

<sup>16</sup> Extrait de Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes, texte présenté à la Guildhall School of music and Drama le 17 février 2006, Enseigner la musique n° 9 et 10, Cefedem Rhône-Alpes - CNSMD de Lyon, 2007

<sup>17</sup> c'est à dire de la société née avec l'avènement d'internet

## • Repenser la notion de cursus

Repenser les cursus pourrait permettre une réelle ouverture de l'école en la décloisonnant. Baser les enseignements sur le projet de l'élève permettrait en même temps d'ouvrir les cursus à toutes les pratiques.

Un des grands intérêts du projet en pédagogie tient au mode d'évaluation. Le projet est évalué sur la durée. On envisage la construction de celui-ci comme la base des enseignements qu'il contient, il constitue le cursus. Le type d'évaluation que j'ai pu rencontrer au début de mon parcours (passage en second cycle) correspond à la vérification de l'acquisition de savoirs considérés comme indispensables. Ceux-ci font partie d'éléments de la norme musicale, du 'package' correspondant à l'instrument par lequel j'ai débuté. L'impossibilité que j'ai eu par la suite de suivre un cursus jazz dépend aussi de ce type d'évaluation soumise au package du jazz, comprenant notamment la pratique d'un instrument historiquement lié à cette musique, en l'occurrence la batterie. Les cursus pensés selon la validation ponctuelle d'un nombre déterminé d'acquis indispensables correspondent aux besoins qu'avait le conservatoire de répondre au besoin de musiciens professionnels capables d'exécuter parfaitement les "oeuvres républicaines" des origines du conservatoire. Les besoins tenaient alors principalement en une connaissance aigüe des techniques relatives aux instruments de cette musique, à la lecture...

Les demandes de la société ont changé, la nécessité de repenser les cursus en fonction des nouveaux besoins est alors nécessaire.

### 3 - La musique aujourd'hui

Les éléments qui caractérisent la musique aujourd'hui sont parfois éloignées des représentations<sup>18</sup> que l'on en a. Je parle ici des musiques que je qualifierai d'émergentes, pour ne pas faire d'amalgame avec les musiques actuelles amplifiées, qui, comme on a pu le voir englobent aussi des musiques historiques.

#### 1. Les difficultés pour l'institution musicale

La conservation du patrimoine culturel est un sujet qui impose diverses exigences qui sont parfois considérés comme antagonistes avec l'évolution de la musique. Une pensée binaire oppose le patrimoine et la création mais il apparaît que ces deux notions sont liées dans un rapport fort et constant, les artistes ne pouvant être exclusivement dans l'un ou l'autre. La musique est toujours construite sur ses deux aspects, dans un rapport complexe qui peut faire apparaître l'un ou l'autre au premier plan.

La prise en compte de cette complexité implique un changement de la notion des bases en musiques. Il est aujourd'hui nécessaire que ce changement des conceptions, déjà engagé par l'ouverture de l'école à de nouvelles pratiques, soit développé dans les pratiques pédagogiques. Ce changement relatif à une culture de base, auparavant classique, aujourd'hui interculturelle, se trouve confronté à des résistances.

Une des principales résistances au changement est probablement la peur qu'a l'enseignant de se trouver face à l'inconnu, comme le souligne Alex Lafosse dans Pédagogie du Projet : résistances cachées:

*« Autre crainte, bien cachée aussi chez nombre d'enseignants, de se voir "dépassés" ou, s'aventurant en des domaines mal connus, de devoir assumer un quelconque défaut de connaissance face aux élèves... exprimée parfois comme le risque de devoir "passer sous la table" ou d'avoir à "avalier son chapeau": en fait d'être amené à admettre sa méconnaissance de tel ou tel aspect d'un problème, elle paralyse encore beaucoup de collègues.*

*« Je n'en suis pas sûr ; si nous cherchions ensemble qui pourrait nous renseigner ? »  
reste pour trop d'entre eux le pire désaveu.»*

Cette peur des enseignants est probablement une des causes majeures du cloisonnement esthétique. Les enseignants ont du mal à accepter d'enseigner ce qu'ils ne connaissent pas. Les musiques nouvelles sont de l'ordre de l'inconnu. Les enseignants se trouvent souvent à entretenir et renforcer une norme instituée, car c'est leur domaine de compétence. C'est le domaine de l'enseignant mais pas celui de l'élève. La rationalisation des enseignements a créé des modèles stables, rassurants pour l'institution, les enseignants, pour les élèves et leurs parents.

Il s'agit donc d'enseigner autre chose, quelque chose qui ne soit pas contraint par une pratique "première".

---

<sup>18</sup> voir chap 1

Michel Develay, lors d'un débat sur le thème « Les enseignants et le changement<sup>19</sup> » a dressé une liste de raisons faisant obstacle au changement. Ces hypothèses donnent des pistes pour mieux envisager la persistance des modèles au sein de l'école de musique.

Il nomme la première de ces raisons truisme, c'est l'idée que le changement bouleverse une routine confortable, et implique du travail supplémentaire. Il est l'inquiétude créée par le désordre. Ce désordre amène l'enseignant à devoir reconstruire sa manière de travailler, ce qui représente une charge de travail que l'on préfère parfois éviter, peut-être inconsciemment. C'est le cas aujourd'hui avec le besoin de créer des pratiques transversales. Cela implique une ouverture à une autre pratique, ce qui demande à l'enseignant d'apprendre un peu une nouvelle musique, de travailler en équipe, de faire évoluer sa pratique, et de se mettre en danger.

## 2. Le métissage

### • Aspects sociologiques

Depuis sa création pour l'enseignement d'une seule musique, l'école n'a cessé de s'ouvrir progressivement, mais la complexité des métissages actuels présente un paysage mêlé. Il est de plus en plus difficile de définir les musiques, nombre de musiciens sont d'ailleurs incapables de rattacher leur pratique à une esthétique précise, beaucoup cherchant aussi à s'en démarquer.

Comme le montrent François Laplantine et Alexis Nouss dans leur livre *Le Métissage*, dont la conclusion figure en annexe 2, celui-ci "*parcourt toute l'histoire des sociétés humaines dans l'ensemble de leurs dimensions culturelles*". Il est important de souligner l'importance des métissages au cours de l'histoire tant ils sont constitutifs de toutes les cultures. Cette idée n'est pas nouvelle, au XVI<sup>e</sup> siècle déjà Pierre Charon<sup>20</sup> écrivait:

*“ Toutes choses en ce monde sont mixtionnées et destrempées avec leur contraires... Tout est meslé, rien de pur entre nos mains. ”*

De la biologie et des brassages génétiques, aux créations des langues comme le créole, en passant par des pratiques religieuses comme la santeria, les rencontres écrivent notre histoire depuis toujours. Une pensée dominante de la séparation organise notre espace mental en choses fractionnées de manière binaire: le végétal et l'animal, la lumière et l'obscurité, le bien et le mal, l'abstrait et le concret, le général et le particulier, le même et le différent, le sacré et la profane, le populaire et le savant, le patrimoine et la création...

On observe de plus en plus ce phénomène du métissage au sein de l'école ; des groupes se forment souvent de la rencontre des élèves. On peut déjà se réjouir de ce fait, qui prouve une certaine capacité qu'a l'école à générer de rencontres fécondes entre des musiciens "différents" dans leurs pratiques, comme cela a été mon cas avec le groupe *Monky Brass Band* que j'évoque dans l'introduction.

---

<sup>19</sup> voir annexe 3

<sup>20</sup> Théologien, philosophe et moraliste français

## • La question de la marginalité

Jacques Attali, au sujet de l'Orchestre National de Jazz, institution créée par Jack Lang<sup>21</sup> en 1986:

*“ Non pas étonnant. C'est normal: c'est Glen Miller quarante ans après, des musiciens institutionnels qui accompagnaient les forces armées. Il fallait s'y attendre. D'une certaine manière, c'est l'entrée du jazz dans la musique acceptée par tous, reconnue comme musique qu'on a le droit de jouer en salles de concert. C'est le basculement dans l'establishment<sup>22</sup>. L'opéra a vécu cela: pendant cinquante ans, il était interdit de le jouer en langues nationales . Et puis l'institutionnalisation a fait son travail. C'est le propre des sociétés vivantes que d'être capables de cannibaliser les marginaux. C'est arrivé au jazz, comme à beaucoup d'autres choses. Cannibaliser les marginaux, c'est en faire quelque chose de formidablement utile pour tous... Mais en même temps, il faut de nouveaux marginaux pour que la société avance.”*<sup>23</sup>

La question de la marginalité est centrale dans le sens où les musiques émergent en se démarquant des modèles établis. Le mécanisme de la nouveauté fonctionne ainsi. Quelque chose est nouveau car il est différent. Ce phénomène est très souvent lié à une volonté d'affirmation sociale. On revendique une différence, un message, on revendique des valeurs par la musique<sup>24</sup>. Le rôle social de la musique prend ici tout son sens, car la musique est un moyen de reconnaissance, un vecteur d'identité. La marginalité est en fait une énergie de changement intrinsèque au groupe social.

L'enjeu de la marginalité est donc important pour l'ouverture de l'école. Cette marginalité éclairant la présence de nouvelles pratiques permet l'ouverture de celle-ci à tous. Ce “cannibalisme” dont Attali parle est une démarche que l'on peut observer avec l'institution qui intègre progressivement les nouvelles pratiques. Il est donc important que cette marginalité par rapport aux modèles, qui naît notamment au sein de l'institution, ne provoque pas l'exclusion de certains. Encore une fois, l'évaluation est au coeur du problème, il s'agit alors de pouvoir prendre en compte cette marginalité afin que la non-correspondance au modèle soit envisageable dans les cursus. En centrant le cursus sur le développement de la personnalité, l'école peut intégrer ces changements et les rendre “formidablement utiles pour tous”. Le projet permet cette possibilité.

---

<sup>21</sup> Ministre de la culture sous François Mitterand.

<sup>22</sup> littéralement *établissement*, dans le sens de *chose instaurée, institution*.

<sup>23</sup> extrait de l'interview de Jacques Attali par Jacques Denis et Ariel Kyrou, *Le jazz est-il de gauche?*, *Jazzman* n°144 mars 2008.

<sup>24</sup> voir annexe 1 : Michel Rotterdam, *L'histoire de Nicolo et de son fis Tancredi*.

## • Les musiques émergentes

Les exemples de créateurs contemporains ne manquent pas pour illustrer la complexité des parentés et des métissages qui s'opèrent constamment. L'Islandaise Björk en est un exemple frappant, tant sa pratique puise ses racines dans une culture cosmopolite, emprunte de procédures extrêmement diverses. On entend dans ses oeuvres du Gamelan, de la harpe, des chants islandais traditionnels, des orchestres de samba, un quartette de jazz, un chanteur de métal...au service d'une musique éminemment personnelle et créative. On pourrait citer pléthore de créateurs d'aujourd'hui tels John Zorn, créateur d'un renouveau de la musique juive et expérimentateur des plus créatifs aujourd'hui, qui est classé soit dans le jazz, soit dans les musiques actuelles. Ces musiciens ont su synthétiser les éléments constitutifs de leur culture musicale pour créer leur discours propre, des musiques riches d'un patrimoine musical hérité des brassages culturels spécifiques à leur époque.

*“Ce sont des musiques qui ne sont plus autocentrées, assignables à une “source” ou une “origine”. Elles sont tant dans leur genèse que dans leur évolution devenues étrangères à toute notion primordialiste ou essentialiste d'enfermement dans des catégories génériques ataviques, ethniques, territoriales. [...] Elles font éclater les polarités homogénéisantes du dedans et du dehors, de l'inclusion et de l'exclusion, de “l'Orient” et de “l'Occident”, de l'Afrique et de l'Amérique, du noir et du blanc, de soi-même et de “l'autre” et mettent en crise les territorialités et les identités. C'est dans l'exil et la diaspora qu'elle ne cessent de s'inventer.”<sup>25</sup>*

Ces exemples sont représentatifs d'une démarche actuelle d'appropriation de patrimoines et de création. Elles sont “inclassables”, pour reprendre un terme très usité aujourd'hui. Elles ont pourtant des origines identifiables, elle vont utiliser une technique vocale propre à une musique, les rythmes d'une autre, les progressions harmoniques d'une troisième...

Ce phénomène n'est pas nouveau, prenons l'exemple du rap. La pratique du rap est reconnue comme étant un des piliers du hip-hop, avec la break-dance, le turn-tablism<sup>26</sup>, et le graffiti. Cette pratique est née avec les sound-systems Jamaïcains, sortes de fêtes de plein air où un disque-jockey passait des disques et haranguait la foule entre les morceaux, puis pendant les morceaux... Par ailleurs, le turntablism a été popularisé par le DJ Grand Mixer DXT au sein du groupe du célèbre jazzman Herbie Hancock.

Les pratiques et les contextes sont perpétuellement en mutation, on ne s'étonne plus d'entendre du jazz et des musiques électroniques à l'Opéra de Lyon. On entend de la musique baroque dans des salles habituées aux musiques punk, il est alors révélateur de constater que le public du concert baroque est constitué en bonne partie du public habitué des concerts punk<sup>27</sup>. Les publics se croisent, et les musiciens diversifient leur moyens de diffusion. Nous sommes souvent influencé par certains préjugés qui pourraient faire croire que les jeunes n'aiment que les musiques actuelles, que le jazz et le classique seraient ringard pour eux... L'enseignant a le pouvoir de sensibiliser à la diversité, et donc de générer un intérêt pour ces musiques “historiques”. Il semblerait qu'une tendance à développer les musiques actuelles s'accompagne souvent par une orientation des débu-

---

<sup>25</sup> Extrait de Musiques et Métissages, François Laplantine, Enseigner la musique n° 6 et 7

<sup>26</sup> traduit en français par scratch

<sup>27</sup> Ensemble Aramis à Ground Zero Gerland, Lyon, Avril 2008

tants vers ces pratiques. Mes observations ont montré que des élèves débutants sont dirigés vers des cursus MAA sans même avoir découvert les autres pratiques. Par exemple le cas de plusieurs enfants, qui dans le cadre d'un parcours d'activités organisé par un centre social, ont été inscrit dans la classe de musique actuelle, dans laquelle il ont eu a choisir entre la pratique de la basse, de la guitare, ou de la batterie. Le rôle de l'enseignant quant à l'ouverture culturelle est donc primordial, afin de ne pas permettre que la norme n'enferme ces enfants dans une seule pratique spécifique.

### 3. La diversité

Analyse d'Alexandra BAXTER du rapport de l' UNESCO sur l'Education, revue "L'ENSEIGNANT" n°104 :

*« La commission a identifié quatre "piliers" pour l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble. La scolarité traditionnelle inclut normalement apprendre à connaître, un peu moins apprendre à faire, sauf dans les disciplines appliquées ou la formation proprement technique et professionnelle. Pour apprendre à être, c'est-à-dire faire s'épanouir les talents de chacun, scolaires ou pas, elle le fait mal, voire pas du tout. Il en va de même pour apprendre à vivre ensemble. Pourtant c'est le cœur même de toute société, son centre vital... »*

La création d'une culture propre est la condition d'un savoir authentique. L'élève a-t-il plus besoin de connaître les musiques d'autres cultures, qu'elles soient d'ailleurs ou d'un autre temps, plutôt que de créer sa propre culture musicale?

La racine grecque *authentès* du mot authentique signifie 'celui qui fait quelque chose par lui-même'. Il désigne le caractère ou l'acte de l' "être-là" qui assume sa condition.

Les normes musicales présentes à l'école placent parfois les élèves dans un rapport de simple récepteur d'un savoir fixé et préétabli et ne peuvent ainsi permettre une réelle authenticité du savoir. La question de l'authenticité touche aussi bien les musiques émergentes que les oeuvres historiques.

Un savoir authentique serait donc le savoir que l'élève créé. Donner à l'élève les moyens de s'appropriier lui-même les éléments de sa culture pour construire sa personnalité serait la clef d'un savoir authentique.

D'autre part, envisager la musique dans un rapport centré sur l'affirmation culturelle exclusive par enracinement restrictif dans le terroir ou la mémoire est une pensée dangereuse qui porte en elle des enjeux sociaux importants.

Le sens de l'enseignement de la musique semble être aujourd'hui de donner au citoyen les moyens d'une émancipation intellectuelle lui permettant d'être libre. Prendre le pouvoir sur l'aléatoire de la vie et la passivité. Lui donner les clés pour qu'il devienne créateur de savoir est donc primordial.

La question de la diversité culturelle concerne l'école de musique dans ses missions profondes, il s'agit d'éduquer des citoyens à la démocratie. Le pluralisme qui caractérise plus que jamais notre société nécessite l'engagement collectif, le travail d'équipe qui permet au sein de l'école de tisser de vrais liens.

## **4 - La dynamique du devenir pour une école actuelle, conclusion**

Classer les musiques est donc avant tout une nécessité. Il serait inutile de vouloir imaginer une école de musique ou l'on viendrait s'inscrire en musique, choisissant un instrument qui donnerait accès à une musique universelle, faite du mélange désordonné de toutes les notions musicales que l'on aurait accumulé jusqu'ici.

Il convient de repenser le rôle des modèles canoniques qui caractérisent nos esthétiques pour intégrer la pensée métisse, ce afin de briser les clivages existant notamment entre création et patrimoine.

Les réflexes identitaires qui permettent l'identification des courants sociaux et donc musicaux induisent une attitude qui, si elle est entretenue, crée des barrières.

L'école, si elle doit enseigner à vivre ensemble, a la mission d'empêcher ces fossés de se creuser. Les classifications qui structurent l'école normalisent les pratiques et les différencient.

Revoir l'enseignement sur les bases d'un travail collectif, mettant en commun les différents savoirs dans une démarche plaçant la construction de l'identité de l'élève au centre, peut ouvrir l'école aux pratiques les plus diverses. Ce travail passe par la prise de conscience d'une culture métisse constamment en mouvement. Les patrimoines ainsi assumés deviendraient donc la clé de l'émancipation du citoyen, par la construction d'une culture propre à chacun, dans une démarche démocratique commune permettant les différences et les mettant au profit de tous.

## **Bibliographie**

**François LAPLANTINE et Alexis NOUSS**, Le Métissage, Flammarion, 1997

**Georges PEREC**, Penser/classer, Hachette, 1985

**Fernand OUELLET**, Les défis du pluralisme en éducation, L'Harmattan, Les Presses de l'Université Laval, 2002

Enseigner la musique n° 6, 7, 8, 9 et 10, Cahiers de recherches Cefedem Rhône-Alpes- CNSMD de Lyon

## **Annexes**

### **1. Michel Rotterdam, L'histoire de Nicolo et de son fils Tancredi**

Petite tragédie moderne extraite des rencontres au Cefedem Rhône-Alpes, 2 et 3 mars 2005

#### **A/ La révolte de Nicolo**

Nicolo est un jeune musicien qui définit lui-même sa démarche artistique “d'autodidacte”.

Il s'affirme en rupture avec les modèles établis: l'écrit comme vérité incontestable suscite chez lui de la méfiance et il ressent fortement la nécessité d'improviser. Avec lui évolue une nouvelle lutherie. Dans son courant esthétique, les artistes sont pour la plupart des intermittents du spectacle, qui contestent l'ordre social. Ils exècrent le concert classique figé et hiératique, le travail découpé en services de 3h, la tenue ringarde du smoking. Nicolo revendique un esprit de défrichage, le goût pour l'aventure: il se définit comme “militant bâtisseur”. Le disque va jouer un rôle déterminant dans son aventure.

Les musiciens “académiques” quand à eux portent sur lui un regard teinté de mépris: ils le taxent de mauvais technicien, de musicien “raté”, expliquent son succès par un effet de mode. Ils disent de lui que ce n'est qu'un “babacool” fumeur de marijuana.

Devant son succès médiatique, le ministère de la culture décide néanmoins de créer un CA puis un DE dans sa discipline.

Ainsi Nicolo débute-t-il l'enseignement. Il se montre maladroit, abuse des poncifs, n'éprouve pas de réel désir d'enseigner tant il est jaloux de sa propre démarche. Il cherche certes une reconnaissance institutionnelle, mais craint paradoxalement toute forme d'institutionnalisation.

Au conservatoire dans lequel il enseigne, se pose la question de débiter directement par l'instrument de Nicolo ou d'imposer d'abord aux élèves un passage par un instrument classique. De toute façon, pour enseigner la discipline de Nicolo, le conservatoire doit consentir à un investissement conséquent, ce qui n'est pas immédiatement possible. On demande de plus à Nicolo d'instaurer des rapports de transversalité avec ses autres collègues, ce qui s'avère très complexe.

Nicolo, vous l'avez compris, joue.....du violon baroque!

#### **B/ Nicolo a un fils**

Nicolo a un fils, Tancredi, à qui il veut faire débiter la musique directement par le traverso. Mais aucun conservatoire ne l'accepte car il semble dangereux d'enfermer dès le départ un enfant dans une esthétique aussi restreinte.

Ce qui sous-entend que, débutant par la flûte moderne par exemple, tout lui est ouvert. Vous suivez mon raisonnement. Il y a par là un universel. Implicite. De plus, il s'agit du projet des parents, ou d'un projet fortement marqué par un héritage culturel : non, ce n'est pas n'importe quel enfant qui, à sept ans, dit à son père: “ Papa, je veux apprendre le traverso! ” Mais quelle représentation mentale amène le fils du voisin de Nicolo à vouloir faire de la flûte traversière?

## 2. François Laplantine et Alexis Nouss, Le métissage: une éthique

Conclusion extraite du *Métissage*, Dominos Flammarion, 1997

### **L'exigence de la mémoire**

Le temps du métissage est le présent puisque, constamment renouvelé, il assure la permanence des créations et des rencontres. C'est aussi en lui-même un temps métis puisqu'il accueille la jonction du passé et du futur, tension qui le constitue. Le métissage, cependant, appelle une autre mémoire ou, plutôt, des mémoires. En effet, la combinaison doit reposer sur l'équilibre des parties afin que soient évités les écueils du différencialisme autant que ceux de la fusion.

Il revient alors à la mémoire de garantir que dans l'alliance ou l'alliage métis, aucune des composantes ne sera dominante ni se dissolva dans le processus. Chaque élément doit conserver son identité, sa définition en même temps qu'il s'ouvre à l'autre. De part et d'autre, ni refoulement ni honte: la fierté du métissage tient dans ses origines. En outre, la mémoire veille à ce que le mélange ne coagule pas; elle est un aiguillon pour le devenir, rappelant constamment qu'il est possible d'être autrement, indiquant par là même la direction de l'avenir.

La mémoire au demeurant, est elle-même une opération métisse: le souvenir appartient au présent d'une conscience qui le manifeste mais ce faisant, il ressuscite quelque chose qui n'est plus. Comme la ruine ou la trace, le souvenir, par nature, exhibe une double identité, une identité floue: je me souviens aujourd'hui de ce qui s'est passé hier. On distinguera néanmoins, parmi divers types de mémoires, la remémoration de la commémoration, car si celle-ci peut se vivre froidement ou virer au culte du passé, la première implique que le sujet s'investisse au présent dans sa réminiscence et maintienne la tension exigée par la condition métisse.

### **Le modèle de la rencontre**

Est-ce que vraiment, pour citer Lautréamont et sa définition subversive de la beauté, un parapluie pourra jamais rencontrer une machine à coudre? Mais ils viennent d'y parvenir : dans la phrase que vous venez de lire! Le langage permet toutes les rencontres, bonnes ou mauvaises (l'essayiste George Steiner rappelle que rien ne peut empêcher quiconque, sur le plan de la correction linguistique de prétendre que « Mozart est un mauvais musicien », l'énoncé étant grammaticalement acceptable). Et du langage, qui lui procure son identité, l'être humain devrait bien s'inspirer.

Dans la communication, la construction des messages est peut-être volontaire et prévisible mais le sens qu'ils prendront lors de la réception ne l'est pas puisqu'il est soumis aux aléas de la transmission et de la compréhension. Tout acte de parole ou d'écriture est donc métis puisqu'il est une inter-locution. Par ailleurs, le langage est autant affaire de l'expression du sujet que de l'affirmation ou du paris qu'il existe un autre à qui l'on s'adresse. Or la philosophie contemporaine a bien montré que l'autre, pour être autre doit l'être absolument, ne prêtant prise à aucune possibilité de connaissance anticipée. On ne peut le prévoir mais on se doit de l'accueillir dans l'éclat d'une vision.

Il en est de même pour la rencontre, modèle de la condition métisse. Elle surgit, comme l'événement et assure ainsi la parité des partenaires. Jamais une intention mais toujours la vigilance d'une intentionnalité : demeurer disponible et attentif à l'autre. Le modèle de la rencontre n'a rien de l'art du rendez vous. La rencontre ne s'annonce pas plus qu'elle ne se prépare. Nulle stratégie possible à la différence du combat ou de la séduction. On n'arrive jamais à une rencontre, un rencontre, toujours, vous arrive.

## **La dynamique du devenir**

Le métissage naît comme type biologique, comme valeur quantifiable, mesurable, perçu donc dans le champ du visuel. Or, pour l'en sortir et lui donner toute son amplitude conceptuelle, il faut passer du spatial au temporel, c'est-à-dire au qualitatif, à l'incertain, ce qui s'écoule et qui fuit, d'où la difficulté et la tentation d'en revenir à des catégories univoques et préconçues . Car le visible rassure, posant des limites et des définitions. Le métissage demande, lui, que l'on ferme les yeux. C'est dans la nuit que les êtres se rencontrent, pour se heurter ou pour s'épouser. Mais cette nuit là n'est pas ténébreuse. Comme dans la Genèse, elle est porteuse du jour, des promesses et des réalisations à venir.

La dimension temporelle est ce qui distingue le métissage d'autres formes de mélange, telles le mixte ou l'hybride, qui peuvent être saisies statiquement. Parce qu'il n'est pas un état mais est une condition, une tension qui ne doit pas être résolue, le métissage est toujours en mouvement, animé alternativement par ses diverses composantes. Sa temporalité sera celle du devenir, constante altération, jamais achevée, une force qui va, le vecteur des changements incessants qui font l'homme et le réel. C'est pourquoi, si on peut en tenir les archives, on ne peut construire de monuments au métissage.

Le devenir n'est pas le troisième temps d'une valse chronologique qui, avec mémoire et rencontre, se substituerait à la triade passé-présent-futur. Car le devenir, qui les parcourt tous trois, n'est jamais fixe ni fixé, mais imprévisible et irréversible. D'autre part, s'il est tourné vers l'avenir, le métissage ne saurait y compter ni préjuger des résultats : une rencontre peut ne pas avoir de lendemain. Qui se ressemble ne s'assemble pas forcément et qui s'assemble ne se ressemble pas nécessairement. Le devenir jamais ne se devine : telle est la dynamique, vibrante et fragile, du métissage.

# Résumé

Les classifications esthétiques sur lesquelles sont basées les cursus de l'école de musique semblent instaurer des normes figées qui créent un décalage entre l'école et les musiques en perpétuelle évolution. Ce décalage rend l'école inaccessible à certaines pratiques "hors-cases". Des moyens existent pour décroquer l'école, ils nécessitent de repenser le fonctionnement global de celle-ci par une réflexion sur la notion de cursus et par des pratiques pédagogiques adaptées.

# Mots clés

Classifications esthétiques, diversité, métissage, projet.