

Maël Salètes

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2008-2010

Musiques Actuelles Amplifiées

Sur quels principes fonder l'enseignement des Musiques Actuelles Amplifiées et comment lui associer les valeurs des scènes indépendantes ?

Redonner du sens à l'institutionnalisation du secteur des M.A.A.

« Ceux qui subissent ceux qui en profitent

Ceux qui restent à la traîne parce que d'autre avancent trop vite

Ceux qui brûlent des terres, ceux qui en récoltent la poussière

Ceux qui suivent la cadence, ceux qui entrent en dissidence

Ceux qui à l'ombre des tours survivent de petites courses

Ceux qui licencient en aboyant des chiffres à la bourse

Ceux qui ravivent le rap dans des caves à l'étroit

Ceux qui débarquent et font leur beurre du rap en six mois (...)»

Extraits de La Rumeur « Le hors piste » in Le franc tireur, 1998

« N'oublie jamais de rester toi même »

Lio, en « aparté filmée », à une candidate de la nouvelle star en pleurs, un mardi de mars 2010, M6

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.4
Ière PARTIE : CRITIQUE DE MODÈLES EXISTANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES M.A.A.	p.6
DÉVITALISATION DES MOTS	p.6
DES PROGRÈS QUI CONTOURNENT L'ESSENTIEL	p.7
LE STANDARD COMME INCONTOURNABLE	p.9
PROBLÈMES DE PROFILS D'ENSEIGNANTS	p.10
LE RENDEZ-VOUS MANQUÉ AVEC LES SCÈNES INDÉPENDANTES	p.12
II ÈME PARTIE : SUR QUELS PRINCIPES FONDER L'ENSEIGNEMENT DES M.A.A. ?	p.14
VALEURS-FINALITÉS	p.15
<i>La création à chacune des étapes du parcours de l'élève</i>	p.15
<i>Accompagnement et pratiques amateurs</i>	p.17
<i>Transdisciplinarité et culture musicale</i>	p.19
<i>Rencontre avec le public et les acteurs des réseaux ; l'école, lieu de vie culturelle</i>	p.21
CHAMPS DE COMPÉTENCES D'UN ENSEIGNANT DES M.A.A	p.23
<i>Musicien créateur</i>	p.23
<i>Organisateur acteur, relié à un réseau</i>	p.24
<i>Pédagogue médiateur</i>	p.25
IIIème PARTIE : MODALITÉS PRATIQUES D'APPLICATION DE CES PRINCIPES	
DES EXEMPLES DE PROJETS	p.26
<i>Accompagner la composition : un projet à l'année</i>	p.27
<i>La reprise réappropriation créative : un projet au trimestre</i>	p.29
<i>Répondre aux besoins musicaux de non-musiciens : un projet pédagogique en 6 séances</i>	p.31
<i>Comment construire un cursus de musiques actuelles amplifiées ?</i>	p.33
CONCLUSION : RETROUVER LE SENS DE L'INSTITUTIONNALISATION	p.36
BIBLIOGRAPHIE	p.37

INTRODUCTION

Suivre une formation à l'enseignement de la musique après un parcours autodidacte et une carrière de musicien professionnel de plusieurs années au sein de mon propre groupe n'a pas été une décision facile à prendre. La meilleure raison de la prendre est venue de la simple nécessité de se former à une profession pour prétendre l'exercer. Seulement, une telle décision interroge des valeurs, des représentations solidement ancrées, remet en jeu certains fondements de mon identité. Une telle décision semblerait trahir la fierté d'être parvenu à une reconnaissance de mon expression artistique « sans être passé par l'école », contredire la conviction que nombre d'expressions musicales regroupées dans le champ des musiques actuelles amplifiées ne peuvent s'apprendre autrement qu'en créant son groupe, en développant son projet par la scène, en recherchant son propre style, disque après disque, concert après concert. Enfin, elle remet en question le sentiment d'appartenance à une communauté en marge.

« L'expérience du rock révèle la volonté, non pas d'échapper à la société mais d'instaurer une autre société, de « faire ensemble société », à travers ce désir d'autonomie, les groupes souhaitent devenir les producteurs d'une réalité sociale qu'ils tentent d'élaborer, ils doivent alors lutter contre toutes les formes de rationalisation en cherchant à instaurer des règles et normes au sein des collectifs qu'ils instaurent »¹ : il s'agit là autant de marge que d'essai d'institutionnalisation.

Dans bien des situations et des discours, nous ressentons le besoin d'exprimer en un mot quelle serait la source de tous les maux du sujet qui nous préoccupe. Dans les M.A.A. le terme institutionnalisation arrive de loin au premier rang. Combien de fois entendons nous dénoncer l'évolution « variétisante » de la carrière d'un artiste autrefois apprécié, la fermeture d'un squat ou sa transformation en lieu subventionné, la progressive aseptisation de la programmation d'une salle de concert, en mettant sur le dos de l'institutionnalisation du secteur les causes de la fin d'un âge d'or de libertés. Le simple terme de « musiques actuelles amplifiées », regroupant des univers aux logiques et pratiques radicalement différentes, case administrative sans saveur, est souvent vécu comme une agression sémantique. Or vivre de son projet pour un musicien de rock hors d'un circuit commercial est une exception mondiale rendue (rarement) possible en France par cette même institutionnalisation.

¹ Damien Tassin article paru dans Volume ! n°41, éd. Mélanie Seteun, 2005

On pourrait multiplier les exemples des bénéfices de la structuration du secteur sans pour autant dissiper ces malaises fondamentaux. Dans le domaine de l'enseignement est apparue la nécessité incontestable de prendre en compte les besoins de milliers d'apprentis musiciens dont les pratiques ne rencontraient aucune proposition de la part des établissements spécialisés. Se confronter à l'urgence et l'enthousiasme du désir d'apprendre ne peut qu'interroger les acteurs autodidactes des M.A.A. sur les savoirs qu'ils ont construits, et sur les manières dont ils les ont construits. Une forte méfiance sur l'enseignement de ces musiques persiste, mais est-ce l'enseignement qui est en cause ou l'école telle qu'elle conçoit cet enseignement ?

Ce travail est l'occasion pour moi d'interroger cette posture de méfiance, de déterminer en quoi elle peut être légitime et à quelles conditions elle n'a pas lieu d'être. Ce regard sera forcément subjectif et sélectif, et ne peut prétendre s'appuyer sur une solide expérience de l'enseignement de la musique. Il s'appuie en revanche sur une expérience de musicien, une expérience de la médiation culturelle, une passion pour les scènes alternatives, et sur toutes les réflexions, travaux, échanges et observations menées durant cette formation au D.E.

Il ne prétend pas affirmer de quelconques vérités sur l'enseignement des M.A.A. du fait d'une supposée légitimité d'acteur du milieu, ni détenir des propos inédits sur une liste exhaustive de ces problématiques complexes. Simplement, il s'agit d'un cheminement dont le but est de se positionner en tant qu'artiste enseignant.

Ière PARTIE : CRITIQUE DE MODÈLES EXISTANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES M.A.A.

Nous tenterons dans ce chapitre d'analyser les causes les plus significatives à notre sens de la perception négative qu'ont beaucoup d'artistes et d'acteurs des M.A.A. de l'enseignement de leurs esthétiques. La tentation est grande d'assimiler l'enseignement, emblème de l'institutionnalisation d'un courant artistique émergent puisque son aboutissement, à la cause principale de bien des problèmes que rencontrent les musiques amplifiées. Cette représentation est infondée, car beaucoup d'autres facteurs entrent en compte dans les problèmes d'accès à la culture et de diversité de l'offre culturelle, qui ne sont pas notre sujet. Il est cependant nécessaire de débiter ces critiques par une vision générale du contexte culturel dans lequel se construit l'enseignement des M.A.A.

DÉVITALISATION DES MOTS

Les Musiques Actuelles Amplifiées ne font pas exception, comme bien des domaines de notre société de communication, à un problème de terminologie. Prenons les termes de « diversité, sincérité, créativité, originalité, authenticité », et observons à quel point le discours ambiant les a complètement dévitalisé de leur sens : il semble évident et acquis pour tout le monde que ces mots sont les critères primordiaux de la richesse d'une production musicale, or la production musicale ne cesse de se standardiser, réduisant toujours plus les espaces médiatiques et de diffusion pour les véritables acteurs de propositions autres².

Umberto Eco, dans *La guerre du faux*³, compile une série d'articles qui ont trait de près ou de loin à l'analyse de la communication de masse et de nouvelles formes d'expressions. Dans l'un d'eux, il démontre comment le terrorisme aveugle ayant pour cible des civils innocents, présenté comme le mal ultime des sociétés contemporaines, est non seulement la conséquence de la part de violence irréductible de l'humanité qu'il sera impossible de réduire à néant, mais surtout la contrepartie

² Si l'on prend l'exemple de France Inter, qu'on songe à la suppression ces deux dernières années de deux émissions référentes dans la découverte d'artistes émergents « non signés », Pollen et TTC, suite au licenciement de Jean Louis Foulquier. On était pourtant déjà loin, dans ces émissions, de culture « underground ».

³ Umberto Eco, *La guerre du Faux*, Éditions Grasset & Fasquelle, 1985
Présenté par l'auteur comme un « exercice de flair sémiologique », ses réflexions passent au crible les domaines les plus anecdotiques du monde des médias, comme les séries télévisées ou la variété.

acceptée d'une mondialisation libérale où il n'y a plus aucune tête à abattre, responsable politique, économique ou religieux, pour espérer changer le cours des choses. En d'autres termes, un grand flou généralisé comme réponse imparable à qui voudrait s'opposer à la marche inéluctable de l'Histoire.

Retenons pour le sujet qui nous intéresse un processus à l'œuvre étrangement voisin : une confusion généralisée, particulièrement marquée dans les mots, pour qui voudrait dénoncer un formatage croissant de la musique, et un appauvrissement irrémédiable d'un courant émergent dès qu'il s'institutionnalise.

Que signifient aujourd'hui diversité, créativité et originalité, sincérité, spontanéité et musique engagée ?

Ces mêmes mots brandis par les premiers militants d'une reconnaissance des musiques dites actuelles dans les institutions culturelles et d'enseignement, sont aujourd'hui éculés, dévitalisés de leur sens puisqu'ils sont défendus à tort et à travers par les groupes d'intérêts les plus éloignés de ces revendications : émissions de télé-réalité musicales, opérations commerciales des FNAC ou des majors de l'industrie musicale. A l'instar des campagnes de grandes surfaces comme Auchamp qui utilisent des logos, visuels et slogans en inspiration directe des affiches de mai 68, on assiste à un hold-up des mots et des images qui permettent de défendre, d'expliquer les valeurs des M.A.A. et leurs multiples singularités.

Si au final tout se vaut, il n'y a plus rien à défendre.

DES PROGRÈS QUI CONTOURNENT L'ESSENTIEL

Le constat qui suit ne repose que sur des réflexions personnelles récurrentes au cours de centaines de concerts observés sur ces 15 dernières années, à propos de jeunes groupes ados / jeunes adultes.

Sur cette période ont fleuri toute sorte de propositions d'enseignement des M.A.A, quelles que soient leur forme, cours en école de musique, dispositifs d'accompagnement de salle de concert, dispositifs nationaux. Tout comme le nombre de jeunes groupes qui en ont bénéficié. Sur le plan musical émerge ce parallèle troublant : le niveau technique n'a fait que s'améliorer, qu'il soit instrumental, vocal, en termes de mise en place ou de sonorisation. Il est indéniable qu'aujourd'hui les jeunes groupes jouent bien mieux qu'il y a 15 ans, et qu'ils sont mieux équipés. Cependant, l'originalité artistique, que nous pourrions préciser comme volonté du groupe de s'éloigner de ses influences de départ pour inventer son propre style, nous a proportionnellement paru nettement plus importante de la part de groupes n'étant pas passés par une quelconque forme d'enseignement.

Au-delà de la posture habituelle de type « c'était mieux avant » qu'on retrouve dans le discours de beaucoup des militants de la première heure des M.A.A., ce fait revient dans trop de conversations pour que ce soit un hasard ou la perception erronée d'un phénomène. J'ai été frappé par l'écho conféré à ce constat par les propos de Marie Rudeaux⁴, interrogée sur l'évolution des jeunes groupes :

« On croise quand même de plus en plus ce que j'appellerais des groupes d'école de musique. Là où il y a un effet pervers, c'est que ces groupes jouent très bien mais n'ont aucun intérêt artistique à devenir pro. Les groupes jouent bien mieux qu'avant mais ça ne veut pas dire qu'ils sont plus créatifs (...) Aujourd'hui, certains groupes ne me demandent pas si j'aime leur musique mais si je peux les programmer à la radio. Ils s'en fichent en fait de savoir ce que tu en penses. Le pire, je crois, et ça on le retrouve dans les jeunes générations, c'est les groupes de rock « appliqués ». C'est à dire que ce sont des jeunes qui se mettent au rock pour être connu. Il n'y a pas d'urgence chez eux. »

Il serait évidemment lacunaire d'imputer les causes de ce phénomène aux seuls effets pervers du développement de l'enseignement des M.A.A., d'autant plus qu'il existe des contre-exemples de situations d'enseignement qui favorisent la créativité des apprentis musiciens, nous le verrons. D'autres raisons sont à chercher du côté de la manière dont se construit la professionnalisation du secteur, et plus profondément, il peut aussi s'agir d'une tendance sociétale à se reposer sur des repères rassurants, en laissant de côté les chemins de l'aventure et de l'expérimentation, dont les bénéfiques, perçus comme flous et vains, ne semblent plus répondre aux attentes du public.

La valeur que je souhaite défendre est que la recherche de l'originalité, d'une identité musicale personnelle est la véritable finalité du parcours d'un musicien des M.A.A. Cette finalité n'en exclut pas d'autres, elle passe par l'acquisition de compétences multiples, mais elle me paraît centrale. En ce sens, l'enseignement public me paraît être en droit et en devoir de se positionner comme alternative à l'accélération du formatage, si son principe même est de ne pas dépendre du secteur marchand.

Or, le constat précédent suscite cette interrogation : l'enseignement des M.A.A. parvient-il à fournir aux apprentis musiciens les outils qui leur permettent de prendre le chemin d'un accomplissement singulier dans leur création ? Et plus généralement, les finalités de cet enseignement, tel qu'il est majoritairement pratiqué aujourd'hui, sont-elles bien centrées sur la création plutôt que sur la reproduction d'un répertoire ?

⁴ Marie Rudeaux est co-fondatrice de la salle de concert de la MJC d'Oullins, rebaptisée aujourd'hui le Clacson, qui fêtera ses 30 ans en 2011, lieu de diffusion reconnu pour sa priorité accordée aux scènes indépendantes. Elle a créé la radio Sol FM et a été l'un des piliers du réseau national de radios indépendantes Ferrarock, et l'un des instigateurs de l'association Tagada Tsoin Tsoin, antenne Rhône-Alpes du printemps de Bourges. Citée par Marion Bornaz, *Le Dogme de la professionnalisation*, mémoire du Master « Direction d'équipements et de projets dans le secteur des musiques actuelles », Trempolino, Nantes, 2008

LE STANDARD COMME INCONTOURNABLE

Le plupart des groupes de musiciens autodidactes ont fait leurs premières armes à travers des reprises de leurs propres groupes « culte ». Ces reprises sont l'occasion pour le jeune musicien de ressentir les premiers frissons, la satisfaction du son de sa partie dans un son de groupe. En ce sens, la reprise est l'outil d'entrée en musique le plus évident, qu'il ne s'agit pas de remettre en question.

Cependant, si on se projette une dizaine d'année après le temps de ces premières reprises fondatrices, il y a bien une différence fondamentale qui s'opère entre le groupe de reprise et celui qui invente son propre répertoire. Il ne s'agit pas de placer cette différence sur une hiérarchie de la qualité musicale, mais sur la démarche et les finalités, car la médiocrité comme la qualité se retrouvent dans ces deux catégories. Le groupe de reprise, de « balloche » si on veut être méprisant, utilise la musique dans un but d'animation, le public entrera dans son univers en reconnaissant les morceaux qu'il apprécie déjà. Dans le second cas, il s'agit d'emmener le public par la pertinence des compositions, de proposer un nouvel espace à l'imaginaire du public, fruit de la connexion des imaginaires des membres du groupe, et du savoir faire qu'ils auront inventé en commun. Et faute d'avoir été confrontés à cette question d'une manière ou d'une autre, nombre de groupes jouant leurs propres compositions ne sont au final pas différents d'un groupe de reprises.

Par ailleurs, nous constatons un parallèle entre cette différence fondamentale de profil de finalités musicales, et la tentation forte d'associer M.A.A. aux musiques « populaires », par opposition aux musiques « savantes ». Opposition nettement moins marquée dans d'autres cultures, notamment anglo-saxonne, cette conception tend par commodité à regrouper un ensemble de musiques sous le sigle « populaires », donc « pas sérieuses » ; l'enseignement qui en découlerait serait donc récréatif et n'aurait pas besoin de la profondeur de structuration de l'enseignement des musiques dites savantes. Sans avoir fait le tour de toutes les classes de M.A.A. des conservatoires et écoles de musique, nous avons souvent perçu cet aspect dans la manière dont les considèrent élèves et professeurs. C'est la classe où « on se fait plaisir ». La notion de plaisir est certes primordiale, seulement elle est réductrice dès qu'on l'associe à une certaine dépréciation de l'objet musical en jeu.

Dans tous les courants des M.A.A., musiques rock, électroniques, urbaines, émergent des musiques savantes, caractérisées par une grande complexité, et la nécessité d'appréhender un ensemble de codes pour dépasser l'hermétisme apparent qu'elles évoquent pour le néophyte. Certaines de ces musiques se situent à la frontière d'autres grands champs esthétiques, depuis que le punk a croisé le free-jazz, le rock les musiques contemporaines, l'électro les musiques électro-acoustiques. Ce qui prouve que non seulement l'opposition savant / populaire n'a aucun sens en musique, mais que le problème posé par le terme « musiques actuelles amplifiées », du fait de la multiplicité « in-

englobante » des musiques et des manières de faire de la musique qu'il est censé regrouper, déborde tout essai de définition. Ces musiques se sont nourries et se nourrissent des autres grandes esthétiques tout en ayant leur existence propre.

Nous ne sommes pas certain qu'une réflexion sur cette question a précédé la création de tous les cursus de M.A.A. proposés actuellement. Il nous semble qu'il s'agit dans bien des cas d'un pragmatisme de plus ou moins bonne volonté d'apporter une réponse locale à la reconnaissance institutionnelle de l'existence de besoins des masses de musiciens amateurs. Cette mise en œuvre a en outre l'avantage d'amener du « frais » dans un établissement : l'occasion d'ateliers récréatifs dans lesquels l'apprenti musicien classique peut s'offrir un temps de jeu jubilatoire sans partition avant de reprendre le travail exigé par son cursus. Quand il ne s'agit pas, dans le pire des cas, d'achat angélique de paix sociale : occuper les jeunes des quartiers à faire du rap pour espérer une diminution des voitures brûlées au prochain jour de l'an.

Ces réflexions ne s'éloignent pas à notre sens de la question de départ, la reprise comme élément incontournable, et préalable, dans l'enseignement des M.A.A. : les finalités inconscientes visées par ce mode d'apprentissage, dans un compromis entre fidélité à l'original et capacités instrumentales des élèves, ne sont pas éloignée d'une vision de la musique comme animation, comme si la séduction du pouvoir médiatique qu'exerce les grandes têtes d'affiches mondiales sur les adolescents se répercutait directement sur beaucoup d'enseignants. Il ne s'agit pas de critiquer le fait de faire faire des reprises aux élèves, mais la conception selon laquelle il faut commencer par cette entrée, durant des années, avant de passer à la composition, l'improvisation, etc. Nous pensons que tout peut se faire en parallèle, et aurons l'occasion d'expliquer comment selon nous la reprise peut être un outil d'enseignement qui ne s'arrête pas au premier degré de la réussite instrumentale de standard. Il a été dit et écrit maintes fois à quel point la sacralisation du standard pouvait se révéler nocive et dévitalisante dans l'enseignement du jazz et des musiques classiques, il est donc curieux de constater l'engouement à reproduire ce schéma dans l'enseignement des M.A.A., si on considère que la jeunesse de cet enseignement est l'occasion de réinterroger l'enseignement de la musique dans son ensemble.

PROBLÈMES DE PROFILS D'ENSEIGNANTS

Il nous semble important de souligner une ambiguïté entre le Jazz et les M.A.A souvent irrésolue dans le monde de l'enseignement de la musique, qu'on ne retrouve curieusement peu dans le monde de la diffusion. Une idée reçue est encore largement véhiculée de manière insidieuse, dont les conséquences peuvent se constater concrètement dans la mise en œuvre des cursus : l'idée que le Jazz serait parent des musiques actuelles amplifiées, du fait qu'historiquement le rock est né du jazz, et du rock sont nées les grandes familles constituant les M.A.A. Si ce fait historique est incontestable, il est important

de souligner l'absurdité de cette idée dans les pratiques d'aujourd'hui. Et l'ambiguïté s'accroît justement quand on veut souligner cette absurdité, ouvrant la porte aux soupçons d'être « anti-jazz », critique tout autant infondée.

Le présent travail ne saurait donc éviter l'occasion d'aborder cette ambiguïté, en commençant par identifier les domaines dans lesquels elle se manifeste.

On retrouve souvent dans le corps enseignant des profils de musiciens jazz, dont cette musique est la culture et le domaine dans lequel ils s'expriment artistiquement, mais qui enseignent les M.A.A. ; certains d'entre eux ont un réel parcours artistiques dans ces terrains, mais pour nombre d'entre eux, la connaissance des M.A.A. n'est que supposée du fait de la simplicité musicale de ces musiques si on les juge au crible des critères musicaux du Jazz.

Instrumentalement, nombre de musiques rock pour ne citer qu'elles reposent sur des patrons musicaux simples, que ce soit harmoniquement, rythmiquement ou vocalement. Ce qui fait le sel et la singularité de telle ou telle musique rock, se sont des critères spécifiques. On peut évoquer les notions de structure, d'intention, mais c'est surtout au niveau de la chaîne du son, qui compte autant voir plus que l'idée musicale, que se situe le critère le plus spécifique. La couleur sonore, l'intention d'exécution comptent de manière primordiale dans la composition. Si on cherchait à comprendre une musique ou à la composer uniquement en termes de notes à jouer sur un instrument et de grilles « pauvres », on passe encore une fois à côté de l'essentiel. Il ne s'agit pas là d'une affirmation de singularité « magique » détenus par les seuls experts-gourous du genre, mais bien d'un savoir qui se construit et qu'il est possible d'apprendre. C'est encore plus évident dans le domaine des musiques électroniques et de la synthèse sonore : l'intérêt premier de nombre de ces musiques réside dans l'infini incroyable des outils de production pour sculpter la matière sonore, dont la maîtrise requiert autant de travail que celui d'un virtuose d'un instrument acoustique. On pourrait n'entendre, et on entend souvent avant d'être véritablement entré dans ces musiques, que le boum boum du kick sur les temps forts et les deux notes de la nappe, qui ne représenteraient aucun intérêt à être joués sur une batterie et une guitare, sans prêter attention au travail des filtres, des effets, de la répartition des éléments musicaux dans le spectre harmonique, de la spacialisation du mixage, etc.

En tant que guitariste issu du rock, il est limpide pour moi que je ne sais pas jouer du jazz. J'ai été surpris en bien des occasions de me rendre compte lors de discussions avec des guitariste de jazz censés enseigner les M.A.A. qu'ils pensaient sincèrement « savoir jouer du rock », chose que n'affirmerait aucun jazz man qui a une réelle expérience dans le domaine.

La situation de l'emploi dans le domaine de l'enseignement des M.A.A. fait que l'offre de postes se développe, mais que les candidatures d'acteurs expérimentés des M.A.A. sont rares, ouvrant le champ aux candidatures de musiciens peu compétents artistiquement dans le domaine, mais dont la culture

professionnelle est plus établie. Ce désintérêt pour l'enseignement des artistes du secteur est évidemment regrettable, et à questionner.

On devine donc en quoi cette situation malheureusement encore fréquente nous paraît dommageable : nous ne signifions pas qu'il faut être expert d'une musique pour pouvoir l'enseigner, au contraire, découvrir une musique en même temps que ses élèves au cours d'un projet est pour un enseignant l'occasion de situations pédagogiques riches qui remettent en jeu leurs rapports. Il s'agit par contre de dénoncer les situations où un enseignant croit connaître un domaine qu'il ignore, face à des élèves qui eux sont dans une réelle demande d'apprentissage de ce domaine. Une conséquence peut consister en un désintérêt de l'élève qui trouvera son compte dans un retour à l'autodidaxie dans son propre parcours, mais aura manqué l'occasion de s'enrichir de savoirs qu'il était venu chercher. Une conséquence, plus grave à mon sens, est que l'élève prenne pour argent comptant les savoirs qui lui sont proposés, sans avoir l'occasion de développer son esprit critique au moyen de situations qui lui posent des questions de musicien propres à ce domaine. Cette conséquence est l'une des causes de la production de « groupes de rock d'école de musique » que nous avons évoqués plus haut. La connotation péjorative de ce terme ne devrait pas avoir lieu d'être, si les savoirs en jeu dans la classe de M.A.A. étaient les mêmes que ceux que l'apprenti musicien rencontre dans un parcours autodidacte, avec des outils pour les construire, et surtout la possibilité d'approcher d'autres esthétiques.

On l'aura compris, l'objectif de ce chapitre n'est pas d'attiser une revanche entre les M.A.A. et le Jazz. Il convient de rappeler les responsabilités et les différences de chacun, et on ne saurait reprocher à un musicien enseignant de trouver du travail. C'est à la fois au niveau du recrutement des enseignants et de la promotion de l'enseignement que se situe le problème, auprès des acteurs des M.A.A. qui ne se doutent pas qu'ils ont un savoir à enseigner, et que l'enseigner est autant nourrissant que de pratiquer son art.

Plutôt que de s'empêtrer dans l'imbroglio des styles musicaux à placer dans telle ou telle catégorie, la construction de l'enseignement des M.A.A. devrait être centrée sur un ensemble de compétences des enseignants à même de répondre à des objectifs d'apprentissages correspondants à des valeurs esthétiques. L'inimitié que semble entretenir beaucoup d'acteurs des M.A.A. avec l'enseignement de ces musiques provient malheureusement du fait que beaucoup d'enseignants le décrédibilisent par le contenu et les conséquences de leur enseignement, et une absence de réelle démarche personnelle dans le secteur (qu'il ne faut pas confondre avec carrière).

LA RENDEZ-VOUS MANQUÉ AVEC LES SCÈNES INDÉPENDANTES

Dans son étude sur la construction de la professionnalisation dans le champ de la diffusion des M.A.A., Marion Bornaz rappelle que différentes conceptions peuvent diviser lieux et artistes⁵ :

« Nous considérons deux mondes : celui des musiques actuelles et celui du rock indépendant⁶. Si ces deux sphères se croisent en plusieurs points, elles ont néanmoins développé des logiques qui peuvent se faire face. Là où des scènes de musiques actuelles oeuvrent pour la professionnalisation, le monde du rock indépendant est soucieux de son autonomie et reste méfiant quant à la capacité de préserver son identité une fois absorbé par des logiques de métier. Pourtant (...) ces deux mondes s'interpellent l'un l'autre, le premier encourageant le second à mieux se structurer et à être mieux armé afin d'exister, le second réinterrogeant le premier quant à ses valeurs originelles. »

Souffrant de leur manque d'habitude à formaliser leurs valeurs et leurs revendications, piégées par la posture du contre et par la tentation de faire bande à part, les scènes alternatives peinent à faire valoir la richesse des savoirs qu'elles recèlent. Pourtant, l'enseignement public et les scènes indépendantes ont plusieurs finalités communes qui seraient autant d'occasions de se rapprocher : la défense d'une diversité musicale et d'espaces d'expression non soumis au secteur marchand. Ce qui les sépare si souvent est l'institutionnalisation du secteur. Pourtant, cette institutionnalisation a été voulue et

⁵ *Le Dogme de la professionnalisation*, Marion Bornaz, mémoire de Master « Direction d'équipements et de projets dans le secteur des musiques actuelles », Tremolino, Nantes, 2008

⁶ Le terme de rock indépendant a plusieurs définitions, issues de son histoire. Dans ce propos il ne s'agit pas d'une définition esthétique, comme l'étiquette musicale que l'on peut trouver par exemple dans le magazine Les Inrockuptibles (pop rock indépendant, etc), ou dans les rayons de la FNAC.

Nous retiendrons la définition de Boris Themanns dans « Comment les marges pèsent sur la conduite de l'action publique », mémoire de master, IEP de Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007 : « nous faisons le choix de ne pas recourir aux qualificatifs courants qui paraissent soit trop englobants (musique « populaire », « d'aujourd'hui ») soit trop restrictifs (musique « underground », « alternative »), soit trop ciblé (« punk rock », « hardcore »). Nous préférons une définition d'avantage sociologique partant du terrain observé. Celui ci est marqué par des pratiques héritées du rock alternatif et des rébellions festives des années 80 (squats, labels indépendants...), elles même redevables au mouvement punk, même si avec le temps, la vision portée s'est considérablement enrichie et complexifiée. Ainsi, les valeurs du « Do It Yourself » de la contre culture sont toujours en vigueur même lorsque l'action collective se détache du courant autonome et anarchiste. Le secteur se distingue par un certain « jeunisme », une implication très forte (simultanément entre organisation de concerts, activité musicale, gestion d'un label, édition de fanzines ou webzines, vente de disques...), un nombre restreint d'individus, une forte connexion de micros réseaux internationaux, le primat d'une volonté d'indépendance par rapport aux circuits artistiques jugés bourgeois, élitistes, légitimistes ou commerciaux, selon les point de vue et les époques. C'est ce dernier élément que nous retiendrons dans ce que nous appellerons « rock indépendant », tout en précisant que le terme « rock » sera considéré dans une acception plus large et englobante qu' « indépendant ». C'est à dire que l'aspect musical ou esthétique compte bien moins ici que les valeurs bien précises qu'il véhicule. »

admise comme nécessaire de la part des premiers militants bâtisseurs⁷ de la reconnaissance des M.A.A. il y a 30 ans. Quels oublis se sont révélés en cours de construction pour que subsistent tant de discours, d'organisations et d'acteurs qui ne se reconnaissent plus dans le réseau professionnel de diffusion et dans les structures d'enseignement ?

IIème PARTIE : SUR QUELS PRINCIPES FONDER L'ENSEIGNEMENT DES M.A.A. ?

Un professeur de Musiques Actuelles Amplifiées ne peut être praticien de la majorité des courants musicaux représenté dans l'intitulé de son poste, à la différence d'un professeur de basson, qui sait jouer du basson, même s'il n'est pas spécialiste de l'ensemble des répertoires qui concernent son instrument.

Quelles réponses peut apporter un platiniste à un jeune guitariste intéressé par les groupes de black métal ? Comment un professeur de guitare rock va-t-il aider un élève à avancer sur ses compositions d'electronica qu'il concocte dans sa chambre sur des logiciels que le professeur ne maîtrise pas du tout ?

On pourrait multiplier les exemples de ce que sont les défis quotidiens de qui prétend enseigner les M.A.A., de qui tente d'organiser des cursus en vue d'apporter une réponse aux demandes les plus hétérogènes d'un territoire, à propos de « ces expressions musicales que l'on désigne sans conviction sous le vocable musiques amplifiées/actuelles ». Jean-Marc Ayrault, député maire de Nantes, poursuit ainsi son discours en ouverture des Deuxièmes Rencontres Nationales « Politiques Publiques et Musiques Amplifiées/Actuelles » des 1^{er} et 2 octobre 1998 : « Nous sommes tous bien conscients, en effet, que ces termes sont extrêmement réducteurs pour une réalité multiforme aussi bien sur les plans artistique, économique que social. Cette difficulté sémantique est assez symptomatique de l'embarras dans lequel se trouvent plus d'un responsable politique et/ou culturel devant un phénomène en perpétuel mouvement »⁸.

Les 19 et 20 mai 2005, au colloque national « Enseigner les Musiques Actuelles », Jérôme Bouët, Directeur de la musique, de la danse du théâtre et du spectacle vivant au Ministère de la Culture,

⁷ Sur les étapes de la construction de l'institutionnalisation des lieux de M.A.A., cf Flavie Van Colen, étude / action « Education populaire et musiques amplifiées », C.R.Y., 2002

⁸ ibid. p.3

conclut son introduction en ces termes : « (...) méfiez vous de la posture du rebelle au moment de choix de politique culturelle dans lesquels vous avez votre rôle à jouer ; cessez de vous satisfaire de locaux inadaptés ou de conditions de travail précaires que rien ne prédestine à rester votre lot ; aidez les pouvoirs publics à reconsidérer la place qu'ils vous accordent dans la hiérarchie tacite des arts... et rendez vous à l'étape suivante ! »⁹

On le sent dans ces déclarations, les réponses aux défis évoqués ne concernent pas uniquement les multiples pratiques d'un territoire, mais également les décideurs politiques, dont la volonté sincère d'intervenir auprès du secteur des M.A.A. est teintée de défiance faute d'un discours et d'un champ d'action précis, et malheureusement souvent faute d'interlocuteurs unis autour de revendications réalistes, formalisées, et dégagées des vieilles méfiances face à l'institution.

A notre sens, ces réponses doivent en priorité reposer sur des principes clairs qui définiraient les spécificités de l'enseignement des M.A.A., un ensemble de finalités-valeurs. Nous pourrions ensuite déterminer quelles sont les compétences qui nous paraissent indispensables pour un enseignant des M.A.A. aujourd'hui. Nous aurons recours à des éléments de pédagogie institutionnelle et des valeurs issues de l'éducation populaire afin de réinterroger la notion même d'institutionnalisation.

VALEURS-FINALITÉS

La création à chacune des étapes du parcours de l'élève

Pour faire écho à notre précédente critique du standard comme incontournable, nous convoquons les propos du sociologue Patrick Mignon : « A la différence du musicien de jazz qui doit accumuler systématiquement dans la technique toute l'histoire antérieure de sa musique, le rocker s'installe dans la musique rock du moment. Plus tard, il peut se tourner vers l'histoire du rock ou d'autres musiques pour améliorer ses compétences. Le standard n'a pas la même place dans le jazz et dans le rock car celui-ci est par nature le lieu où l'on doit marquer son originalité en tant que créateur : devenir un vrai groupe, c'est signer ses propres compositions.»¹⁰

Il convient donc de placer la création au cœur des finalités de l'enseignement des M.A.A. Les valeurs ainsi visées débordent largement le champ musical : initiative, responsabilisation, autonomie, acquis

⁹ Préface des Actes du Colloque National « Enseigner les Musiques Actuelles », FNEIJMA, Nîmes, 2005

¹⁰ P. Mignon « Existe-t-il une culture rock ? » Esprit n°193 – juillet 1993, p.144 cité par Flavie Van Colen, op. cit.

permettant de construire une véritable émancipation. C'est ce qui nous semble aussi le mieux correspondre à un accompagnement réaliste d'un « phénomène en perpétuel mouvement ». Ce principe énoncé, il nous faut être conscient des problèmes qu'il pose : n'y a-t-il pas un danger à remplacer la sacralisation du standard par le dogme de l'inédit ? Inédit ou remaniement continu de l'existant ? Enfin, sur quels critères juger de l'originalité d'une création, quand il y a autant de perceptions différentes de cette valeur qu'il y a de sensibilités ?

Il est impossible de trancher ces questions pour un pédagogue, ce serait même dangereux. Si l'originalité est le but de la recherche musicale, dans lequel il propose de mettre ses élèves à l'œuvre, le chemin de cette recherche compte autant que son aboutissement. On pourrait même avancer qu'une véritable singularité ne voit le jour qu'au cours de cette recherche. Si l'enseignant souhaite de solides garde-fous contre le monopole de sa propre subjectivité comme critère de pertinence des créations musicales de ses élèves, il ne peut que construire ces critères avec eux. Ce qui implique d'accepter les changements de posture et de perception conséquentes à cette manière de procéder : « Il importe dans ce contexte que le formateur accepte le pragmatisme du parcours. Celui ou celle qui altère est aussi celui ou celle qui est altéré. Car vouloir changer quelqu'un sans changer peut être dangereux. C'est l'idée qu'on chemine ensemble. »¹¹

Par opposition, un enseignement qui ne reposerait que sur les reprises a pour finalité la formation d'interprètes capables de jouer un maximum de styles différents ; l'aboutissement est clair et ne nécessite pas une réadaptation constante de l'enseignant qui détient le savoir visé à l'arrivée. Placer la création au centre de l'enseignement des M.A.A. a pour finalité la formation de musiciens à la singularité affirmée. Si de tels musiciens ne sont pas capables de jouer un large éventail de styles, ils auront su développer le leur, ce qui nous semble infiniment plus précieux pour le maintien d'une diversité musicale comme valeur d'une société.

En ce sens, ce principe rejoint le choix fait par Francis Imbert dans « L'impossible métier de pédagogue »¹², entre les concepts aristotéliens de *praxis* et de *poièsis*. Cette dernière « concerne la production d'un objet, objet qui est sa *fin*, car tout ouvrier œuvre pour une fin ; cette fin est toute relative, car l'objet fabriqué « n'est pas une fin au sens absolu : il n'est pas la fin de l'homme mais la fin de l'ouvrier (...) L'activité cesse quand son but est atteint. » Au contraire, « la *praxis* relève de l'action qui possède sa fin en elle-même ; par exemple, le « vivre bien », « la vie vertueuse » en

¹¹ Flavie Van Colen, op. cit. p.39

¹² Francis Imbert « L'impossible métier de pédagogue », ed. ESF collection « Pédagogies », Issy les Moulineaux, 2000. Le titre de l'ouvrage fait écho à la boutade de Freud sur les 3 professions impossible : éduquer, soigner, gouverner.

laquelle réside le bonheur de l'homme qui est sa fin au « sens absolu » (...) C'est précisément parce qu'elle est à elle-même sa fin que la praxis est une *valeur*. »¹³

Dès lors, si l'enseignement doit viser l'autonomie et l'émancipation, il accepte par définition de s'appuyer sur un parcours que l'élève fait seul, en-dehors de l'école de musique, dans ses projets.

Accompagnement et pratiques amateurs

En effet, si nous devons résumer les critiques vues en première partie à une cause générale, il s'agirait d'un problème de modèle unique dans l'institutionnalisation des M.A.A. : la formation d'interprètes via le standard pour l'enseignement, et la professionnalisation comme unique réponse aux problématiques de la diffusion, ce que résume Marion Bornaz dans le titre de son étude, « le Dogme de la professionnalisation »¹⁴.

Ce problème ne peut être abordé dans son ensemble si on ne le lie pas à la question des pratiques amateurs. Communément admis comme opposition au musicien professionnel, dans le sens où le musicien amateur ne vit pas de la musique, cette opposition nous semble être le nœud des problématiques de l'enseignement et de la diffusion dans le champ des M.A.A.

« Le musicien amateur est défini (...) comme celui ou celle qui s'approprie la musique comme un espace d'expression artistique et qui développe cette activité ponctuellement ou tout au long de sa vie. On notera cependant que dans le domaine des pratiques des musiques actuelles / amplifiées cette terminologie est beaucoup plus souvent citée en référence à un statut socio-économique professionnel/amateur, « vit de la musique ou pas », ou à un manque de considération, induit longtemps via le terme amateurisme.»¹⁵

Trop souvent la prise en compte des pratiques amateurs est basée sur cette connotation péjorative. C'est nier le choix de vie d'un grand nombre de musiciens et acteurs déterminants du milieu de ne pas chercher à vivre de leur activité, mais de la développer avec une haute exigence professionnelle. On pourrait multiplier les exemples de musiciens « mythiques », certains dont la discographie est distribuée par des majors de l'industrie musicale, qui exercent une profession en dehors de la musique. Une enquête sociologique de Marc Touché auprès de musiciens amateurs démontre que « pour 72%

¹³ *ibid.* p.15

¹⁴ *op. cit.*

¹⁵ Note d'étape des travaux du collectif « pédagogies et accompagnement des pratiques musicales » composé du CRY, de l'ARA, du Florida et de trempolino, février 2002, citée par Flavie Van Colen, *op. cit.* p.39

d'entre eux, la musique est un mono-loisir, le pivot autour duquel s'organise leur vie ». En insistant sur la valeur de lien social induite par ces pratiques, il ajoute que « tous les milieux sociaux sont concernés, avec des situations sociales très hétérogènes, comprenant aussi des personnes en grande difficulté sociale et psychologique. Dans certains cas, le groupe de musiciens représentera une famille d'accueil. L'engagement au sein d'un projet musical pourra être le signe d'un ultime effort pour s'intégrer et se projeter dans l'avenir, dans un contexte social fortement marqué par le chômage et l'exclusion (principalement dans les classes d'âge les plus concernées par ces pratiques). Le lieu de répétition représentera pour eux un espace de socialisation, le temps du concert marquera le moment où l'on vient se réassurer, vibrer à l'unisson en quête de lien social (le slam en étant l'une des manifestations les plus extrêmes). »¹⁶

L'institutionnalisation du secteur a peut-être eu tendance à oublier la prépondérance de cette valeur, qui ne s'oppose pas en soi à une véritable construction de la professionnalisation des artistes, des enseignants et des professions rattachées. Cette valeur dépassant de loin la consommation de service culturel, elle n'est pas étrangère à la notion antique d'*otium* : « Dans toute société où l'*otium* a quelque place, qu'elle soit publique ou clandestine, c'est le temps de deux gestes majeurs : les libertés et la culture. Aujourd'hui le loisir devient lui-même achetable et vendable, il y a un loisir-marchandise, il n'y a pas d'*otium*-marchandise. »¹⁷

L'accompagnement des pratiques amateurs nous semble constituer un autre principe fondateur dans l'enseignement des M.A.A., c'est le chemin choisi par la plupart des structures de diffusion. Dans son étude/action « Education populaire et musiques amplifiées », Flavie Van Colen explique en quoi les modes d'apprentissages, tels qu'ils se sont construits dans les 11 lieux de musiques amplifiées étudiés, rejoignent les principes de l'éducation populaire, « éducation de tous autant que l'éducation de chacun par chacun, sans relation verticale, sans hiérarchie, basée sur l'échange, le groupe. C'est enfin une éducation sur le temps de loisir, donc une éducation choisie, volontaire, qui repose sur un réel désir des individus d'apprendre, de progresser. (...) Une transmission de connaissance dans laquelle le destinataire de l'acte éducatif est associé à la définition des contenus légitimes des savoirs transmis. »¹⁸

Cependant, beaucoup d'accompagnements de groupes constitués proposés par nombre de SMAC (Scènes de Musiques Actuelles) ont aussi leurs limites : nous l'avons vu, la prépondérance de la

¹⁶ Marc Touché, « Quels constats et réflexions sur les pratiques musicales amplifiées ? » in « Echo Bruit n°63, avril 1994, p.48 et 51, cité par Flavie Van Colen, op. cit.

¹⁷ Jean Claude Milner « Le salaire de l'idéal. La théorie des classes et de la culture au XXème siècle », coll. « Essais », Le Seuil, 1997, p.46, in Francis Imbert, op.cit.

¹⁸ Flavie Van Colen, op. cit.

culture de professionnalisation sur laquelle se sont construit ces structures peut entraîner une action prématurée auprès de jeunes groupes, qui se posent la question de la professionnalisation avant de se poser les questions artistiques et humaines qui leur permettent le recul nécessaire sur leur pratique. Marion Bornaz illustre ce problème en prenant l'exemple d'un dispositif et en l'analysant ainsi (le premier paragraphe qui suit est une partie de la présentation faite du dispositif par la salle, le second est l'analyse faite par l'auteur) :

« Un dispositif professionnalisant mis en place dans le but d'accompagner les groupes de musiques actuelles dans leur projet artistique global. Le parcours est dit **professionnalisant** de par le fait qu'il donne accès à **tous les outils nécessaires au bon développement d'un groupe**. Ces outils vont permettre d'atteindre un très bon niveau de prestation par la maîtrise du son sur scène, ainsi que de tous les objets de communication. »

« On retrouve ici l'idée que les groupes doivent posséder un ensemble d'outils afin d'assurer leur bon développement. (...) On peut se poser la question de savoir si l'atteinte d'un « très bon niveau de prestation » ne dépendrait pas également de la maturité du groupe, de sa capacité à appréhender à la fois collectivement et individuellement ses besoins, que seuls le temps et l'expérience peuvent amener de manière pérenne.»¹⁹

Le temps, l'expérience... et les chemins de traverse, la confrontation à l'altérité, la possibilité de découvrir par l'expérimentation d'autres manières de faire dans d'autres esthétiques. L'école, « lieu où il est loisible de », peut être le temps complémentaire et la source de découvertes qui favorisent cette maturité. Si l'enseignement s'appuie sur le cheminement personnel de l'élève, compte sur le parcours qu'il fait en-dehors de l'école, il ne doit pas moins offrir un espace-temps utile que l'élève ne trouverait pas dans un parcours autodidacte. C'est pourquoi il nous semble indispensable d'envisager en complément des principes de création et d'accompagnement ceux de transdisciplinarité et de culture musicale. C'est sur ces points qu'une école de musique peut jouer un rôle différent des dispositifs d'accompagnement proposés par les lieux de diffusion.

Transdisciplinarité et culture musicale

Comme nous l'avons dit en première partie, nous refusons l'assimilation confortable des M.A.A. aux seules musiques populaires dans le sens où elles ne comporteraient en leur sein aucune musique savante. De même, leur supposée actualité signifierait-elle qu'elles n'ont aucune perméabilité aux musiques qui les ont précédées ? Même s'il est indéniable que de réelles ruptures sont intervenues

¹⁹ Marion Bornaz, op. cit. p.47

dans l'histoire contemporaine de la musique, avec le punk et les musiques électroniques pour ne citer que les courants qui nous semblent les plus déterminants, il n'en reste pas moins que leur confrontation avec les autres grandes esthétiques ont rapidement permis à ces ruptures de connaître de nouveaux souffles.

Avant de définir notre approche de la transdisciplinarité et de la culture musicale comme principe d'enseignement des musiques actuelles, il nous semble important d'illustrer cette idée en donnant un exemple de parcours autodidacte, le groupe The Ex, d'Amsterdam, fondé en 1979.

Emblématique du circuit alternatif, ce groupe l'est tout autant par sa singularité artistique, aujourd'hui mondialement reconnue, que par son éthique de développement jamais remise en cause, le principe issu de la philosophie punk « D.I.Y. » (do it yourself). Les membres du groupe se sont toujours occupés de la diffusion de leur musique, en créant leur propre label et en organisant leurs tournées. Issus des squats, c'est dans ce réseau européen que le groupe a donné plus de mille concerts, mais leurs punk-noise originel s'est très tôt confronté à d'autres esthétiques, au gré de multiples rencontres et collaborations : musiques improvisées, jazz, musiques traditionnelles d'Afrique de l'Est et d'Europe Centrale, ce qui a conduit leur carrière vers d'autres réseaux. Partageant disques et scènes avec entre autres le batteur de jazz Hank Bennink, le violoncelliste et improvisateur américain Tom Cora, le saxophoniste Getatchew Mekuria, légende de la musique éthiopienne des 60's, les guitaristes du groupe américain Sonic Youth, l'identité de leur musique, au contraire de s'altérer, n'a cessé de gagner en profondeur en se transformant, capacité de transformation devenue l'une des caractéristiques majeurs de leur musique. De nos jours certains membres du groupe ont créé leurs propres labels de jazz, et de musiques traditionnelles.²⁰

Ce genre de parcours, assez exceptionnel, est invisible dans les médias de masse. Au contraire, les croisements musicaux offerts par l'industrie musicale mondiale se limitent le plus souvent à une world music fade, comme certaines chansons récentes de Youssou N'Dour, qui évoquent plus la musique d'ascenseur que le mbalar des origines, tandis que certains « rappeurs MTV » sont convaincus d'ouverture musicale en ajoutant de pauvres samples de musiques classiques à leurs productions. Un adolescent qui veut débiter un parcours dans les musiques actuelles amplifiées, cœur de cible de cette industrie, a le plus souvent des représentations musicales et des goûts très cloisonnés, et n'a pas forcément la curiosité de ces démarches alternatives, pourtant accessibles instantanément sur internet.

Dès lors, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'imposer des normes de bon goût ou de curiosité, mais en partant des champs artistiques qui intéressent l'apprenant en premier lieu, de le mettre en œuvre sur

²⁰ Pour découvrir ce groupe à la discographie fertile et aux multiples collaborations, nous conseillons le DVD « Beautifull Frenzy », Christina Hallström & Mandra Wabäck, Moskwood Media, Harlem, NL, 2004, disponible en commande sur www.theex.nl

des projets transdisciplinaires. Nous entendons par là des projets de réalisation musicale de musiques actuelles qui impliquent des élèves et des enseignants d'autres esthétiques présentes à l'école. Ce qui est l'occasion de découvrir par la pratique d'autres modes de jeux et manières de faire, d'autres instrumentariums, et d'autres manières de nommer la musique. Ce genre de projet offre à l'élève des angles de vue qu'il aurait peu de chance de trouver dans un parcours autodidacte au sein d'une discipline très spécifique, et constitue une occasion d'élargir sa culture musicale.

D'autres occasions peuvent être consacrées à la culture musicale, afin de situer la pratique de l'élève dans l'histoire et dans l'actualité de son esthétique, ainsi que de la mettre en lien avec d'autres esthétiques. Il peut s'agir de temps d'écoute, où chaque élève amène une musique dont il aura préparé en amont quelques éléments explicatifs. L'enseignant peut organiser ces temps de manières thématiques ; par exemple, la notion de transe dans la musique, qui serait l'occasion d'écouter des groupes de rock dont la musique est basée sur le principes de « montées », de la musique contemporaine répétitive, des musiques traditionnelles de différents continents, puis de définir cette notion dans la discussion et d'analyser les différents moyens musicaux qui la créent²¹.

Création, accompagnement, transdisciplinarité et culture musicale, ces « valeurs-finalités » peuvent remettre en jeu le rendez-vous manqué entre l'enseignement public et les scènes alternatives. Si, comme nous l'avons vu, dans le domaine de la diffusion existent deux mondes distincts, celui des musiques actuelles et celui des scènes indépendantes, ces dernières réinterrogeant les premières sur ses valeurs originelles, l'enseignement a tout à gagner à garder une oreille sur ce que proposent les acteurs de l'alternatif et ce au niveau le plus local. Tandis que le discours des scènes indépendantes bénéficierait par ce rapprochement d'une plus grande légitimité et visibilité dans la cité.

Le concert peut être le temps fort où cette rencontre prend corps.

Rencontre avec le public et les acteurs des réseaux ; l'école, lieu de vie culturelle

Il y a peu de sens à créer de la musique pour l'exercice. De même, tout parcours d'apprentissage a besoin d'évaluer le chemin parcouru, et dans un parcours autodidacte, le concert concentre deux occasions déterminantes : celle où le musicien puise dans cette rencontre avec le public le carburant d'énergie nécessaire pour avancer, celle où il peut constater les progrès accomplis, ce qui marche et ce qui ne marche pas dans sa musique.

²¹ Ce type de cours de culture musicale est pratiqué par Bruno Bernard au sein du département de M.A.A. du conservatoire de Chalon sur Saône.

La rencontre avec le public peut donc être un point central de l'évaluation dans l'enseignement des M.A.A. que nous souhaitons défendre.

Par ailleurs, on perçoit dans les débats actuels sur l'enseignement de la musique un message fort, récurrent, qui semble faire consensus : l'école de musique doit être un lieu de vie culturelle²², comme si elle n'était pour le moment qu'un lieu où des savoirs sur la musique sont dispensés, tandis que la musique « vivrait en d'autres lieux ». Financeurs, associations de parents d'élèves, toutes les parties semblent réclamer une véritable évolution en ce sens.

De notre propre expérience, plutôt réduite, des moments musicaux de rencontre avec un public dans les conservatoires, nous ne pouvons que constater à quel point ils nous semblent éloignés de l'idée que nous nous faisons d'un lieu de vie culturelle. Que de réels efforts soient engagés ou non, ces moments peinent à se dégager de la forme austère de l'audition scolaire.

Dans une évaluation élaborée avec l'apprenant, reposant sur des critères négociés avec l'enseignant, la présentation publique d'un projet d'élève évite le stress dû à la sensation d'être jugé par des « sages » à l'expérience inaccessible, et peut se concentrer plus sereinement sur les questions du rapport au public. Ce moment devient d'autant plus un « vrai » concert si son organisation globale fait partie de la formation de l'élève : ordre de passage, liste du matériel nécessaire, organisation des balances et changements de plateaux, communication, accueil du public, etc. Il nous semble aussi indispensable dans la construction de ce savoir d'aller voir des concerts. Actuellement, le marché du spectacle vivant se porte bien du côté des « gros » spectacles (jauges de plus 1000 spectateurs, billets souvent supérieurs à 30 euros), alors que le réseau des petits lieux et des salles moyennes est en réelle difficulté. Il y a une raison peu analysée qui réside dans le fait que de plus en plus de spectateurs potentiels jouent de la musique, et ont plus envie de faire des concerts que d'aller en voir. Cette évolution est certes positive pour la place qu'occupe la musique dans la société, il n'en reste pas moins que l'immense richesse musicale d'un grand nombre d'artistes ne peut se découvrir que sur les scènes de lieux intermédiaires, puisqu'elle est invisible dans les médias de masse. Cette richesse étant à notre sens un moteur d'apprentissage, il convient d'accorder toute sa place à l'éducation au concert dans l'enseignement. Au niveau local, cela nécessite de solides partenariats entre les écoles de musique et les lieux de diffusion²³,

²² Notamment l'un des objets des discussions de la Rencontre Débat « Enseignement supérieur artistique en Rhône Alpes et métiers de la médiation », bulletin du CEFEDM Rhône-Alpes n°13, Lyon, mars 2010. C'est également un point important de la charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre du Ministère de la Culture.

²³ Nous pouvons citer en exemple le lien qui existe entre le département de M.A.A. du conservatoire de Challon sur Saône et la SMAC La Péniche.

Cette notion de musicien organisateur comme partie intégrante de la formation dépasse pour moi le domaine du concert : la rencontre avec un public se fait aussi par la diffusion d'un enregistrement, que l'on réalise un disque ou que la musique soit disponible en ligne. Comment fonctionne un label ? Quelles sont les étapes de la réalisation d'un album ? De sa sortie ? Quels sont les enjeux actuels des droits d'auteurs à propos du téléchargement ? Que sont les droits d'auteurs ? Quel est le principe de l'intermittence du spectacle ?

On ne saurait placer la création comme finalité d'enseignement en faisant l'impasse sur ces questions. Même s'il semble difficile d'envisager des situations où ce savoir se construirait par l'expérimentation, il n'en reste pas moins qu'un enseignant qui s'est confronté à ces questions dans son parcours artistique peut apporter des éléments de réponse, et faire intervenir des personnes compétentes.

Nous nous proposons maintenant de synthétiser les principes énoncés en les faisant correspondre aux différents champs de compétence qui nous semblent indispensables à l'enseignant des M.A.A. d'aujourd'hui. Ce profil type se déclinerait en plusieurs « casquettes » :

CHAMPS DE COMPÉTENCES D'UN ENSEIGNANT DES M.A.A.

Musicien créateur

Cet aspect central ne signifie pas que nous cautionnons l'idée que la légitimité d'enseigner repose sur une carrière artistique préalable. Le terme même de carrière artistique professionnelle, on l'a vu, ne signifie pas grand chose dans les pratiques actuelles des musiques amplifiées. Simplement, nous ne concevons pas comment prétendre enseigner ces musiques et placer la création originale comme finalité sans être soi-même en recherche, sans que cette valeur soit le moteur de sa vie artistique. Sans quoi, non seulement l'enseignant n'est pas en mesure d'accompagner ses élèves, ni de prendre le risque d'être aussi transformé par ce travail. De plus, cette pratique artistique, quelle qu'en soit sa portée professionnelle, nous semble le meilleur garant contre la démotivation due à la routine, qui guette autant l'enseignant que le groupe d'apprenti. L'avancée de ses propres projets personnels permet en outre à l'enseignant de suivre l'évolution de son milieu, les mondes de la scène, du studio, des médias, des nouveaux courants. Il serait vain et absurde de préciser des critères au degré d'originalité des projets d'un artiste enseignant. Quiconque a eu l'occasion de réaliser des albums sait bien qu'il est impossible d'en être pleinement satisfait, ce ne sont que des occasions d'identifier les progrès à accomplir, de découvrir de nouveaux challenges. C'est encore une fois la démarche, le processus de recherche qui compte autant que le produit qui en est issu.

Nous entendons donc une personnalité artistique singulière, qui creuse une veine musicale assez précise, qui peut se retrouver dans des projets musicaux assez différents. Un artiste qui ne sait pas tout faire mais qui a une « pâte » identifiable, qui est capable d'être force de proposition comme d'adapter sa singularité à un projet extérieur, plutôt qu'un musicien interchangeable capable d'interpréter tous les styles sur son instrument.

Etant donné l'impossibilité d'être un praticien de toutes les musiques et cultures musicales englobées dans l'intitulé de son poste, c'est l'affirmation de sa personnalité artistique et de sa démarche qui offre à l'enseignant la capacité de répondre en tant que musicien accompli à des demandes d'apprentis évoluant dans des esthétiques et manières de faire étrangers à sa propre pratique.

La « couleur marquée » de l'artiste enseignant teintera forcément les contenus musicaux de sa classe, cependant, le fait d'être lui-même continuellement en recherche maintient sa curiosité musicale, le garde de se constituer comme modèle pour ses élèves, lui permet d'aborder plus sereinement des territoires inconnus.

Organisateur acteur, relié à un réseau

Notre conception de l'artiste dans les musiques actuelles ne se limite pas à l'activité de musicien créateur. La capacité à développer un projet artistique dans tous les domaines, que ce soit le sien ou d'autres que l'on souhaite défendre, compte tout autant. Cette capacité se construit par la pratique, seul et en collectif. Sans nécessairement être capable d'assurer toutes les professions rattachées au développement d'un projet, il s'agit d'en connaître les spécificités, les modes d'action et les compétences : manager, tourneur, chargé de promotion, organisateur de concert. C'est en se dépêtrant de tous ces aspects du développement de son projet que l'artiste est à la fois en mesure d'avoir un vrai recul sur son œuvre, de se constituer un réseau, de situer son réseau au milieu des autres (alternatif, professionnel, commercial?). Le cas échéant, c'est enfin ce qui lui permet de déléguer en confiance, dans une logique d'éthique personnelle, le développement de son projet aux spécialistes de ces professions.

Nous nous opposons donc fermement à la conception de l'artiste dégagé des basses œuvres commerciales et organisationnelles afin de consacrer son temps à l'artistique. Comme nous l'avons évoqué dans le cas de The Ex, l'éthique consciente du développement d'un projet fait partie intégrante de l'artistique puisqu'il contribue à le forger. Il en va de même pour l'enseignement : inclure la notion de développement de projets aura des conséquences inévitables sur l'implication de l'élève, dans la construction de son apprentissage, dans le sens qu'il donnera à ses créations, dans son rapport au public.

Comprendre la nécessité d'un musicien d'être relié à un réseau local, national, international, concerne l'apprenti musicien dès son entrée en musique. L'enseignant, en tant qu'artiste dans la cité, doit pouvoir à son échelle, au sein de son établissement et auprès des structures de diffusion voisine, associer les projets de ses élèves à la vie culturelle du territoire. Pour donner un exemple, dans le cadre d'un partenariat avec un lieu de diffusion, ce serait de lier le contenu artistique d'un projet ouvert aux élèves de toutes esthétiques à la programmation de la salle. A la faveur de la venue de tel artiste oeuvrant dans telle esthétique, le projet consisterait à explorer l'œuvre de cet artiste, d'identifier les codes et particularités du style au sein des cours de culture musicale, de travailler un morceau de cet artiste dans le cadre d'un atelier de musique d'ensemble, de composer et d'enregistrer un morceau à partir des caractéristiques ainsi identifiées. Une rencontre avec l'artiste, dans l'école de musique, donnerait lieu à un débat partant des questions de toute nature des élèves, à l'écoute de l'enregistrement de leur composition, et s'achèverait par la venue des participants au concert. A l'échelle de plusieurs années, ce projet peut s'enrichir de concerts d'élèves au sein du lieu de diffusion, d'interventions régulières à l'école des membres de l'équipe de la salle sur des notions d'organisation du spectacle vivant, de la délégation progressive au groupe d'élève de l'organisation de la prochaine rencontre, avec l'équipe de l'école et de la salle comme personnes ressources (prise de contact avec l'artiste ou son agent, logistique de la rencontre, choix des morceaux, participation à la promotion du concert, jouer le résultat du travail en première partie, etc).

Pédagogue médiateur

Si le parcours artistique du musicien enseignant l'a confronté à ces multiples questions et l'a doté de certaines des compétences évoquées, il peut être un médiateur ressource sur un territoire donné. Médiateur entre ses savoirs de musicien et l'apprentissage des élèves. Médiateur entre son établissement et un lieu de diffusion, ou une initiative alternative à l'œuvre sur le territoire. Médiateur entre sa connaissance du réseau, des grandes problématiques de son esthétique, et les décideurs locaux des politiques culturelles.

Il est aussi pédagogue membre d'une équipe pédagogique. Nous pensons que les spécificités évoquées du parcours d'un musicien des musiques amplifiées peuvent se révéler utile dans les questions quotidiennes de l'organisation d'une école de musique. Ce qui ne doit pas limiter à la caricature du « prof de musique actu qui connaît le matériel et sait brancher la sono ». Cela concerne les questions du concert à l'école « lieu de vie culturelle », l'initiation de projets d'élèves transdisciplinaires sur lesquels impliquer des collègues, autant que la capacité à répondre à leurs propres initiatives.

En définitive, l'étude de ces valeurs-finalités de l'enseignement des M.A.A., et des champs de compétences de leurs enseignants est non seulement loin d'être exhaustive, mais peut être idéaliste. Est-il possible d'être présents sur tous les fronts évoqués ? Nous pensons que oui, à condition de trouver le bon équilibre entre tous les aspects de la vie professionnelle d'un musicien enseignant. La définition du cadre emploi devrait en tout cas tenir compte de la nécessité de cet équilibre pour une bonne harmonie des différentes casquettes de la profession telle que nous l'envisageons.

Pour résumer notre propos, il ne s'agit pas pour nous uniquement d'enseigner comment on joue ou compose le noise rock, le math core, le hip hop conscient, l'ambient atmosphérique, ou la nouvelle nouvelle chanson française. Simplement, notre travail consiste à proposer des mises en œuvre qui déclenchent les processus par lesquels les élèves inventent à leur tour de nouvelles combinaisons qui continueront de rafraîchir et de remettre en question les infinis possibles de ces champs musicaux.

Ces processus sont à réinventer constamment, à construire avec le groupe d'apprentis musiciens, et se nourrissent de curiosité musicale, de chemins de traverses vers d'autres esthétiques et leur cortège de langages musicaux, de codes, de manières de faire, d'outils et de modes de jeux.

L'épanouissement de la création des élèves en ligne de mire, ces processus peuvent se servir de la reprise, doivent se nourrir du parcours musical de l'élève en dehors de l'école dans ses groupes, ou le favoriser, l'inciter.

Relié à son propre parcours artistique, l'enseignant y trouve le carburant et l'expérience nécessaires à cet accompagnement dont le but n'est pas de former des modèles à son image, mais des pairs.

Il nous reste à compléter ce travail par quelques exemples.

IIIème PARTIE : MODALITÉS PRATIQUES D'APPLICATION DE CES PRINCIPES ; DES EXEMPLES DE PROJETS

Cette dernière partie s'appuie exclusivement sur notre parcours au sein de la formation au DE. Elle s'inspire concrètement de la prise en charge d'ateliers au sein de conservatoires, de la réalisation d'un projet pédagogique, et des entretiens informels avec des enseignants dont nous avons observé les cours ou avec qui nous partageons des projets artistiques. Nous déclinerons donc ces exemples comme des récits d'expériences et des réflexions qu'elles ont engendrées, en les liant aux propos précédents. Ces exemples sont volontairement de différentes échelles temporelles.

Accompagner la composition : un projet à l'année

Nous avons eu l'occasion d'accompagner tout au long de l'année un atelier d'élèves de Gilles Laval, enseignant à l'ENM de Villeurbanne. Il s'agit de 4 adolescents (de 15 à 17 ans), basse, batterie, guitare, guitare/chant, réunis autour du punk rock. Ayant déjà joué ensemble dans le cadre de cet atelier, autour de reprises et d'embryons de compositions, l'idée de cette année était d'axer le travail autour de la composition. A raison d'une séance d'1h30 par semaine, l'objectif final est de jouer un set où figurent une majorité de composition, à l'occasion de plusieurs concerts, dont au moins un doit être démarché par le groupe.

Nous résumerons de manière synthétique quels ont été les objectifs d'apprentissage de ce travail, les difficultés rencontrées et questions soulevées, les solutions proposées.

- Les objectifs d'apprentissage :

Composer en groupe

Identifier les différentes entrées possible pour aborder une composition (composition issue de l'improvisation, composition écrite sur un logiciel de son à retranscrire sur l'instrumentarium, à partir d'une idée de riff, en s'inspirant des caractéristiques d'un morceau référence)

Construire un langage commun pour faciliter le travail (nommer les structures, les intentions, les couleurs de son...)

Dépasser les clichés du style punk rock

Faire des choix musicaux argumentés, et non par défaut, résultats d'essais des différentes possibilités

Situer son rôle dans la composition et celui des autres, tant dans le résultat musical final que durant le processus de création

Provoquer et participer au dialogue de groupe

Adresser sa musique à un public, organiser un concert

- Les problèmes soulevés et les solutions envisagées

Le groupe constitué à l'école est-il un véritable groupe ? Les élèves ne choisissant pas forcément de jouer ensemble, ce n'est pas un « vrai » groupe, même si ce temps est basé au maximum sur l'autonomie et l'initiative, tout comme en raison de la présence d'un enseignant qui est force de proposition en évitant un rôle de producteur. Il est important que le groupe d'élèves puisse mettre en

perspective le cadre de ce travail par rapport à ce qu'il peut vivre dans un projet collectif personnel, en-dehors de l'école.

Posture de l'enseignant : si l'on vise l'autonomie du groupe et le respect de leur création, quand et comment intervenir lors d'un travail de composition, quand ne pas intervenir? Si le but est que le groupe construise la musique dont il a envie, comment les aider à dépasser des clichés qu'il apprécie ? Problème crucial, car il nous est apparu illusoire qu'il soit possible de ne rien mettre de soi-même artistiquement dans l'accompagnement de ce travail. Et pourtant, le but n'est pas de remplacer le modèle du groupe culte par le modèle du professeur.

Nous avons choisi d'assumer les conséquences de la discussion entre un musicien créateur expérimenté et le groupe d'apprentis. Cependant, nous avons pu dénouer ce problème en ne basant nos interventions que sur la matière proposée par le groupe. Par exemple, lors d'une séance autour d'une composition de punk très basique, un riff sur 4 accords en 4/4, le guitariste propose une descente de gamme en 7/8, sans être conscient de la métrique de sa proposition. Le batteur trouve une partie pour l'accompagner et lui explique que c'est en 7/8. Le groupe s'apprête à trouver comment « carréfier » cette proposition quand nous intervenons pour proposer de rester sur cette idée. Le groupe fait tourner et commence à développer un break intéressant. Puis nous leur demandons ce que ça donnerait si après ce break ils reviennent sur le riff principal du morceau mais en gardant la métrique du break. La chanteuse s'oppose : « Ca fait bizarre, je n'arrive pas à me caler dessus ». Quelques séances plus tard, le nouveau passage tourne très bien, le groupe considère que c'est la relance dont le morceau avait besoin, que « ça crée la surprise ».

Une autre fois, nous nous servons de l'accident : le groupe se trompe de structure, s'arrête, à part le guitariste qui laisse traîner un larsen. Nous lui demandons de continuer, et aux autres de l'imiter. S'en suit une improvisation sonore sans qu'aucune note ne soit jouée. Dans la discussion qui suit, on ressent la satisfaction d'avoir passé un moment étrange et inhabituel, et le doute d'utiliser « un passage bordélique » dans une composition. Régulièrement, nous proposons un temps d'improvisation sonore, qui s'enrichit peu à peu : le guitariste utilise un looper pour superposer des larsens de notes différentes, il apprend à gérer le volume du drone créé. La chanteuse, plus réticente au départ, se met à jouer avec le sélecteur de micro de sa guitare, gratte les cordes près du chevalet. Au final, le groupe décide d'inclure un passage improvisé au milieu d'un morceau, en considérant que le public « sait que ça va repartir » et qu'il peut jouer avec cette tension.

Entrée en composition inhabituelles : les premières compositions proviennent du même procédé. Un membre du groupe vient avec une idée, construite ou non : le guitariste propose un enchaînement de riff, le batteur vient avec un morceau fait avec le logiciel gratuit Fruity Loops, il a écrit des lignes de basse, des rythmes de batterie, des parties de guitare, la chanteuse vient avec une chanson et un accompagnement à la guitare. Nous tentons, à intervalle régulier, de proposer un travail autre :

l'écoute de groupes issus de la culture punk rock, mais dont les compositions reposent sur des codes différents des standards du genre (couplet calme en son clair, refrains énervés en distorsion). Les morceaux choisis reposent sur des patterns répétitifs, sur des sons de guitare et de basse plus proches d'un son clair, une partie de batterie qui reste quasiment la même, leur structure étant basée sur le principe d'une montée, gérée uniquement par l'attaque, l'intention et l'écoute entre les musiciens. Après avoir identifié ces notions avec leurs mots, nous proposons aux musiciens de choisir un de leurs rythmes de batterie, une corde à vide comme bourdon sur la basse et la guitare, et de proposer une montée improvisée de 2 à 3 minutes. Ils se prêtent à l'exercice sans en comprendre l'intérêt musical, le résultat est donc moyen. Cependant, nous reproposeons l'exercice quelques séances plus tard, suite à un débat du groupe sur la mise en place : il ressort que le batteur fait trop de breaks et que, même s'ils sont impressionnants, le tempo en souffre, ainsi que le groove général du morceau. Cette fois, c'est l'un des musiciens qui propose un morceau existant qu'il connaît bien, basé sur le principe de montée, d'un artiste apprécié par le groupe. Le travail part donc sur une reprise, mais nous constatons plus tard dans les compositions en construction que les notions d'attaque et d'écoute sont mieux maîtrisées.

Enregistrement et discussion : chaque séance comporte un temps de discussion et un temps d'enregistrement pour faire le point. Les élèves reçoivent le mp3 de l'enregistrement par mail afin de pouvoir revenir sur les compositions de leur côté, et de disposer d'une trace de chaque étape du travail. Ce temps de discussion est le moyen pour le groupe d'identifier les problèmes à résoudre d'une séance à l'autre, et aussi à une plus grande échelle de temps, jusqu'à l'objectif final des concerts. Nous participons à la conversation quand nous constatons qu'un problème n'a pas été identifié, et pour dénouer les problèmes de communication inhérents à un groupe, en particulier quand ce dernier n'a pas l'habitude de formaliser son travail, ni d'affronter ses grandes différences de personnalité.

Appui sur le parcours des participants : découverte d'un nouvel album, compte rendu d'un concert, la vie musicale des participants peut être source de contribution au contenu de la séance. Le bassiste, arrivé en cours d'année, joue dans un groupe qui commence à tourner régulièrement : il a donc plus d'expérience, mais dans un style différent. Nous tentons de favoriser les moments où son expérience peut être mise à contribution pour le travail en cours, afin de l'intégrer, ou lorsque les autres participants, plus jeunes, peuvent être valorisés par leur connaissance du style en lui expliquant la structure ou l'esprit de telle composition. Nous demandons à la chanteuse d'expliquer ses textes en anglais aux membres du groupe, et de les solliciter quand il manque une partie.

La reprise réappropriation créative : un projet au trimestre

Cet atelier a concerné des violoncellistes de 12 ans en début de 2nd cycle au conservatoire de Villefranche sur Saône, dans la classe d'Odile Fustier. Ce projet part de l'initiative d'un des élèves qui

a proposé de reprendre du Metallica au violoncelle, à l'instar du groupe finlandais Apocalyptica. Il s'est déroulé sur une douzaine de séances d'1h30. Ce projet est donc un exemple de ce qui peut se concevoir de manière transdisciplinaire au sein d'un établissement. Nous sommes personnes ressources d'un style dont nous maîtrisons les codes, nous proposons au groupe notre expérience de musicien, sans être capable de jouer de leur instrument, et sans connaître le répertoire de leur esthétique. Nous travaillons donc en collaboration avec leur professeur sur les aspects techniques de l'instrument, sur les notions auxquelles le groupe sera confronté.

Le but est donc de faire découvrir un style de musique d'une autre esthétique à des élèves qui suivent un cursus classique, à travers la reprise du morceau « Seek and destroy » de l'album « Kill 'em all », choisi par le groupe. Ce but recèle en lui-même la découverte d'outils, de notions, d'un vocabulaire, de modes de jeu, de concepts, qui nourriront leur parcours non seulement dans leur esthétique mais dans la construction de leur identité de musicien :

- Amplification : comment amplifier un instrument acoustique ? Qu'est-ce que cette amplification induit sur le mode de jeu ? Equalisation, distorsion, delay, tremolo, etc, comment fonctionnent ces effets, comment et pourquoi s'en servir ?
- Mode de jeu et intention : comment traduire au violoncelle l'interprétation et le son des guitares électrique ? attaque, basses, quintes, « rebondi », « jouer à la corde », chromatisme », autant de notions techniques de jeu de leur instrument qu'ils doivent identifier et nommer pour reproduire la violence et la percussion du trash métal.
- Vocabulaire : power corde, riff, structure en intro, couplet, pré-refrain, refrain, break, à quoi correspondent ces termes spécifiques dans leur propre esthétique ?
- Contexte musical : d'où vient cette musique, que devient-elle aujourd'hui, que veulent dire ces paroles, pourquoi cette violence, comment l'interpréter musicalement ?
- Arrangement et création : une fois le style identifié de l'intérieur, quels choix d'interprétation, de structure, de son, pour la représentation. La plus fidèle au métal ? En incluant d'autres couleurs ?

Pour confronter le groupe à toutes ces questions, le dispositif a consisté en des aller-retour constants, au sein de chaque séance, entre :

- Repiquage à l'oreille, mise en commun et choix d'un vocabulaire : riff A , B, riff de couplet X8, etc.
- Ecoute et discussion : d'un passage précis, parler du texte, le traduire, parler du groupe et de son parcours, parler des musiques violentes. Découvrir d'autres exemples de musiques clairement issues du métal sans guitare électrique, comme le récent album du groupe My Own Private Alaska (chant,

piano, batterie). Une fois les éléments de cette culture musicale dégagés, à quoi les reconnaît-on dans ce groupe ?

- Recherche des modes de jeu appropriés, les nommer pour les acquérir : attaque, coup d'archer, engagement corporel, situer le riff sur la pulse, chanter les notes et les consonnes d'un riff.
- Atelier son : brancher en autonomie la chaîne de la capsule aux pédales, à l'ampli, essayer différentes égalisations, jouer avec les paramètres des effets.
- Improvisation : autour d'un riff, impro sonore avec un élève qui joue, l'autre qui manipule les effets, puis lien avec la recherche en cours.
- Enregistrement du groupe, écoute et discussion.

Répondre aux besoins musicaux de non musiciens : un projet pédagogique en 6 séances

Ce projet a concerné la compagnie de cirque professionnelle « Les marchepieds », qui existe depuis une dizaine d'années. Leurs spectacles sont joués en grande majorité sur des bandes son qu'ils font faire à partir de leur choix de morceaux pour leurs numéros. Le diagnostic préalable réalisé en concertation a fait apparaître qu'ils souhaitaient être plus autonomes sur la création de leur bande son, et avaient aussi envie d'intégrer de la musique vivante dans leurs numéros, et enfin, de mieux maîtriser langage et matière musicale pour pouvoir collaborer plus efficacement avec des musiciens. Nous avons proposé un projet qui impliquerait l'ensemble de la compagnie, artistes de cirque et techniciens, soit 7 adultes :

Une acrobate/aérien n'ayant aucune expérience musicale, une acrobate/aérien qui joue un peu de clavier, un régisseur son qui touche un peu aux logiciels de musique et qui joue un peu de basse, un éclairagiste qui joue un peu de guitare, un déclamateur qui joue du fouet et un peu de didjeridoo, et travaille la voix, une administratrice qui s'intéresse à la MAO, une cuisinière qui a envie de chanter.

Comme dans les exemples précédents, nous déclinerons le projet tel qu'il avait été conçu, puis nous reviendrons sur les problèmes rencontrés durant son développement, et les solutions envisagées.

Tâche à réaliser :

Composer la musique d'un numéro (d'une vingtaine de minutes maximum), qui intègre de la voix, les instruments en présence, du jeu live d'ordinateur, et qui utilise le contenu circassien (mouvement, rythme, sons produits...), et la jouer en live au sein d'un petit spectacle de cirque.

Ressources :

Leur instrumentarium : RC50 (loopeur), voix, mélodica, basse, guitare, didjeridoo, objets, percussions, les logiciels live (jeu en direct et production, logiciel dont j'ai fourni des versions utilisables), peak pro (logiciel de montage de bande son).

Sélection de chansons ou morceaux à base de voix, idem pour des rythmes, idem pour des ambiances sonores.

Les numéros qu'ils ont choisis, en cours de création.

Il n'a pas été dit que la musique devait être à tout prix une musique originale : il pouvait y avoir des emprunts, des citations, une reprise.

Objectifs d'apprentissage :

Composer en groupe, composer à l'aide d'un logiciel, chanter et se décomplexer sur sa voix, affiner le choix d'un répertoire de musiques pour le cirque pour dépasser les clichés du genre (nouvelle chanson française, tzigane...), acquérir un langage commun de musicien, s'interroger sur la sonorisation d'un spectacle, être autonome sur le montage d'une bande son. Au final, désacraliser l'inaccessibilité de la composition.

Critères d'évaluation :

Afin de mesurer la pertinence du projet et les apprentissages réalisés, nous nous sommes assurés qu'à l'arrivée puisse apparaître dans leur composition un montage de deux musiques, un motif rythmique et une mélodie composée dans l'ordinateur. Nous nous sommes également basés, en concertation avec le groupe, sur la pertinence de l'apport musical dans le spectacle, la cohérence avec l'aspect circassien, afin que la musique fasse partie intégrante du spectacle, et dépasse l'aspect bande son illustrative. Dans le processus, nous avons veillé à ce que la tâche soit réalisée en autonomie, en nous positionnant comme personne ressource.

Pour s'assurer le succès des apprentissages visés, nous étions attentif à ce que le contenu d'un numéro déclenche une idée musicale, et vice versa.

Représentation finale :

Elle a eu lieu sous chapiteau, après un spectacle d'enfants initié par la compagnie suite à leur propre projet pédagogique déroulé sur une semaine de vacances, et avant le spectacle d'une autre compagnie. Il importait que le fruit de leur création soit présenté dans un véritable contexte.

Déroulement des séances, posture de l'enseignant, questions soulevées :

Une première séance a été consacrée à la manipulation de la matière musicale, à travers des temps d'improvisations en grand groupe et petit groupe, avec des consignes et contraintes assez simples : durée, thème. Un temps a été consacré à la découverte de l'outil informatique et de la prise de son : pendant qu'un groupe réalisait des prises de sons en intérieur et en extérieur, un autre groupe était chargé d'écrire des rythmes et des mélodies dans un logiciel. Ensuite, les deux groupes ont fusionné au cours d'un nouveau temps d'improvisation où les deux groupes jouaient la matière créée via le logiciel live. Un temps a été enfin consacré à un travail de la voix et du rythme en grand groupe.

Le reste des séances s'est appuyé sur des va-et-vient entre ce type d'ateliers, et la matière circassienne, afin de ne pas séparer les deux processus. Peu à peu se sont construits les musiques et numéros en 4 temps du spectacle. Dès la 4^{ème} séance, un temps de filage a été institué. L'enregistrement et la discussion après écoute ont ponctué l'avancée du travail.

L'inquiétude récurrente des participants concernait leur impression de ne pas savoir jouer de leurs instruments, et surtout la représentation finale, pour laquelle le problème était double : d'une part certains ne s'étaient jamais retrouvés sur la piste, et pour les circassiens, la réticence était grande de se retrouver sur la piste, terrain familier de leur pratique, mais à un poste qu'ils ne maîtrisent pas. Notre rôle a consisté à désamorcer ces craintes en alternant entre l'exigence nécessaire à la réalisation de certaines idées que nous estimions faisables, et le réalisme par rapport à d'autres, en garantissant au groupe de mettre toutes les chances de son côté en renonçant à certaines idées. Nous avons tenté d'instaurer un dialogue permanent qui permette de valoriser les apports de chacun des participants, et surtout de questionner les besoins individuels. Ce qui a permis, une fois le projet réalisé, d'avoir une discussion sur les envies que ce projet a déclenchées, et d'aider chacun à formuler ses nouvelles perspectives pour approfondir cette découverte.

Le résultat musical de ce spectacle était très inégal, mais a comporté de réelles réussites, dans les ambiances créées. Un morceau piano, 3 voix, effets et boucles et texte déclamé au cours d'un numéro d'antipodisme (jongle avec des cercles de tissus) et d'acrobatie sur chaise. Un numéro de clown accompagné par une musique chorégraphiée avec claquettes amplifiées, fouet avec delay, guitare noise jouée par une non guitariste et percussions. Le trac était particulièrement intense, mais la satisfaction à la hauteur. Le public (familles d'un milieu très rural), s'est révélé enthousiaste malgré l'aspect pour le moins expérimental de la proposition.

Comment construire un cursus de musiques actuelles amplifiées ?

La question n'est pas simple, de par la grande hétérogénéité des pratiques, des instrumentariums et des logiques propres à chacune des familles musicales englobées dans cette appellation. En outre, on ne peut s'appuyer sur beaucoup d'expériences conduites sur une période

conséquence dans ce domaine. Pourtant, la boucle est désormais bouclée, des élèves ayant suivi un cursus et obtenu un D.E.M. rejoignent la formation au D.E. et deviennent à leur tour enseignants. Nous avons eu l'occasion d'étudier des exemples au cours de discussions informelles sur des cursus existants avec les enseignants qui les ont construits, et qui nous paraissent reposer sur des réflexions pertinentes et une solide expérience : le département de M.A.A. du conservatoire de Chalon sur Saône avec son coordinateur Bruno Bernard, celui de l'E.N.M. de Villeurbanne avec Gilles Laval qui le dirige et Guillaume Dussably qui y enseigne les musiques électroniques et les techniques de studio. Ce dernier a notamment rédigé un mémoire sur lequel nous nous sommes également basé²⁴. Il apparaît dans cette réflexion autour des problématiques propres aux M.A.A., que de proposer un cursus pertinent réinterroge la notion même de cursus. Plutôt que de proposer un schéma de cursus qui ne reposerait sur aucune réalité concrète d'un territoire et d'une équipe pédagogique, nous rappellerons les questions et défis auxquels un tel cursus devrait répondre, puis nous donnerons quelques pistes autour desquelles l'organiser.

- Il est acquis que le public adolescents / jeunes adultes est principalement concerné, quelle réponse apporter aux enfants de 7 ans, aux retraités qui souhaiteraient suivre des cours de rock, de M.A.O. ?
- Faut-il organiser le cursus autour des traditionnels 3 cycles ?
- Comment organiser l'évaluation des apprentissages réalisés ?
- Comment inscrire une circulation des élèves des différentes esthétiques dans la conception des cursus à l'école ?

Les valeurs et finalités que nous avons évoquées, l'intégration d'un enseignement aux réalités d'un secteur et à la vie culturelle d'un territoire sont autant de nécessités qui nous apparaissent comme contradictoires avec la conception verticale d'un cursus. Au contraire, il nous paraît plus judicieux d'envisager une approche stellaire du parcours de l'élève, ce qui ne signifie pas non plus un enseignement à la carte. Nous proposons les pistes suivantes comme éléments de réflexion :

- Projets solo, projets de groupe :

Nous entendons par projet une tâche à réaliser dont le but est une présentation publique quelle que soit sa forme. Il est négocié entre enseignants et apprenants. Le contrat issu de cette négociation comprend l'intitulé du projet, dans quelle esthétique il s'inscrit, ses enjeux instrumentaux et musicaux, les étapes par lesquelles le réaliser, les besoins pour le mener à bien, les critères sur

²⁴ G. Dussably « Pourquoi et comment repenser la notion de cursus en école de musique », CEFEDM Rhône-Alpes, promotion 2004-2006

lesquels évaluer sa réussite. Il est indispensable que l'un de ces projets soit à conduire seul par l'élève, que la prestation finale soit en solo ou non, et que d'autres soient des projets collectifs, qui puissent inclure des musiciens qui ne sont pas forcément inscrits à l'école.

- Culture musicale commune :

Ce temps est consacré à la découverte de différentes musiques, à travers l'analyse d'écoute, la présentation d'exposés d'élèves sur tel ou tel courant. C'est aussi l'occasion de regrouper l'ensemble des élèves quelle que soit leur niveau et leur esthétique, jazz, traditionnelle ou classique, autour de projets de réalisation musicale pluri-esthétiques. Ces projets permettent l'acquisition d'un vocabulaire commun et la confrontation aux questions de musiciens propres à toutes les esthétiques : interprétation, groove, mise en place, cadences, harmonie, carrure, timbre...

- Culture musicale spécifique :

C'est au sein de ce temps que l'élève pourra construire des apprentissages très ciblés, à travers ses principaux projets individuels et collectifs. Il comportera une part de travail en complète autonomie, ce qui nécessite une négociation entre l'équipe pédagogique, la direction et les élèves sur l'accès au matériel et aux locaux sans la présence d'un enseignant.

- Mutualisation des temps de présence de l'équipe pédagogique :

En fonction des besoins formulés lors de la mise en forme des projets individuels et collectifs des élèves, l'équipe répartit ses heures entre temps de cours collectifs et individuels, dont une partie est consacré à des rendez vous d'évaluation des projets en cours.

- FM et informatique musicale :

Bien souvent dans le domaine des M.A.A. l'obligation de l'écrit est un frein à l'aspiration de s'inscrire dans un cursus musical. Cette obligation n'a pas lieu d'être, même s'il est nécessaire d'acquérir un langage pour nommer les éléments qui constituent la musique. Le cours d'informatique musicale est complètement à même de remplir le rôle de la F.M. ; qu'il s'agisse de composer sur un logiciel de son, d'enregistrer un projet d'élève, la pratique de cet outil confronte directement l'apprenti aux termes et notions qui définissent la musique.

Plus généralement, une réflexion globale sur les cursus qui associerait l'ensemble des départements de l'établissement permettrait un échange de compétences et une plus grande circulation des élèves d'une esthétique à l'autre. La réflexion menée actuellement au conservatoire de Villefranche sur Saône semble aller dans ce sens, en privilégiant des parcours à dominante esthétique.

CONCLUSION : RETROUVER LE SENS DE L'INSTITUTIONNALISATION

Il y a deux paradoxes dans la critique récurrente de l'institutionnalisation. La première réside dans le fait que si un musicien en recherche a besoin de sans cesse renouveler des espaces-temps en friche, où toute principe d'organisation n'a pas encore eu le temps de faire sentir sa nécessité, il faut cependant accepter que la durée de vie de ces espaces de libertés est par définition compté, qu'il lui faudra alors en inventer de nouveaux. La seconde raison du paradoxe de ce refus de l'institutionnalisation est simplement un autre problème de terminologie que ceux évoqués au début de ce travail : ce mouvement ne fait que signifier la structuration de personnes, de savoirs faire et d'aspirations, pour exister. Définition qui correspond bien aux associations les plus « underground ». Un groupe au travail dans son local de répétition est le début d'une institutionnalisation, une expérience de démocratie participative. Tout comme une classe de musique. Nous espérons avoir démontré dans ce travail qu'il ne doit pas y avoir de différence entre un artiste qui travaille son projet avec des musiciens et des apprentis musiciens qui travaillent avec un enseignant. Il s'agit dans les deux cas d'un groupe d'individus occupés à *faire* de la musique.

Comme la démocratie, l'institutionnalisation n'est pas une structure rigide dont le fonctionnement serait l'apanage de politiciens et de technocrates aux savoirs inaccessibles. C'est un contrat qui se redéfinit jour après jour, passé entre les différentes parties de la société concernées par le domaine qui s'institutionnalise. Donner de sa voix dans cette continuelle renégociation signifie savoir formaliser son identité, ses valeurs, ses spécificités, pour les défendre auprès d'interlocuteurs qui ne les connaissent pas. Si l'institutionnalisation ne prend sens que dans ses transformations régulières, chacune de ses composantes doit aussi accepter de se transformer. Une institutionnalisation qui oublie certaines de ses valeurs originelles nie le rôle que joue l'ensemble de ses acteurs. Tout l'enjeu consiste à trouver comment nous enrichir de cette transformation sans renoncer à ce que nous sommes.

BIBLIOGRAPHIE

La guerre du faux, Umberto Eco, Éditions Grasset & Fasquelle, 1985

Le dogme de la professionnalisation, Marion Bornaz, mémoire du Master « Direction d'équipements et de projets dans le secteur des musiques actuelles », Trempolino, Nantes, 2008

Comment les marges pèsent sur la conduite de l'action publique?, Boris Themanns, mémoire de master, IEP de Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007

Education populaire et musiques amplifiées, Flavie Van Colen, étude/action pour le C.R.Y., 2002

Préface des Actes du Colloque National « Enseigner les Musiques Actuelles », FNEIJMA, Nîmes, 2005

Existe-t-il une culture rock ?, Patrick Mignon, Esprit n°193 – juillet 1993

L'impossible métier de pédagogue, Francis Imbert, ed. ESF collection « Pédagogies », Issy les moulineaux, 2000

Quels constats et réflexions sur les pratiques musicales amplifiées ?, Marc Touché, in « Echo Bruit » n°63, avril 1994

Le salaire de l'idéal. La théorie des classes et de la culture au XXème siècle, Jean Claude Milner, coll. « Essais », Le Seuil, 1997

Beautiful Frenzy, DVD sur le groupe The Ex, Christina Hallström & Mandra Wabäck, Moskwood Media, Harlem, NL, 2004

Enseignement supérieur artistique en Rhône Alpes et métiers de la médiation, bulletin du CEFEDM Rhône-Alpes n°13, Lyon, mars 2010

Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon les 2 et 3 mars 2005, Enseigner la Musique n°8, CEFEDM Rhône-Alpes

Pourquoi et comment repenser la notion de cursus en école de musique, Guillaume Dussably, mémoire de D.E., CEFEDM Rhône-Alpes

Rites, codes et culture rock, un art de vivre communautaire, Bertrand Ricard, L'Harmattan, 2000

Abstract

Ce mémoire tente de définir les conséquences néfastes sur la diversité de la création musicale d'un modèle unique d'enseignement des M.A.A. qui ne tiendrait pas compte des spécificités de ces musiques. Il propose un ensemble de « finalités-valeurs » qui rapprochent l'enseignement musical public des scènes alternatives, à travers des exemples de projets et des définitions de compétences, afin de réinterroger la notion d'institutionnalisation.

Mots-Clefs

Institutionnalisation, scènes indépendantes, pédagogie institutionnelle, éducation populaire, professionnalisation, pratiques amateurs, finalités d'enseignement, pédagogie de projet, transdisciplinarité, création, diffusion, médiation