

Taite Nicolas

CEFEDM Rhône-Alpes

Mémoire de recherche

Jazz et Musiques actuelles :
Transversalité et enseignement

Diplôme d'Etat jazz
Promotion 2005-2007

SOMMAIRE

Introduction	1
<u>I – ETAT DES LIEUX DES DEUX ESTHETIQUES DANS L'INSTITUTION</u>	2
A) <u>Classification des esthétiques au sein de l'institution</u>	2
1 – De la nécessité de classifier	2
2 – Les limites d'une telle classification	3
B) <u>Le jazz et l'institution</u>	4
1 – Emergence du jazz dans l'institution	4
2 – Académisation du jazz	5
3 – Culture – enseignement	5
4 – Artiste, enseignant : 2 métiers indissociables	6
C) <u>Les Musiques Actuelles et l'institution</u>	7
1 – Une nouvelle mission de l'enseignant : accompagner les groupes	8
2 – Peur de l'institutionnalisation	8
3 – Coursus – évaluation	9
4 – Pédagogie des Musiques Actuelles	10
5 – Manque de reconnaissance	11
<u>II– JAZZ ET MUSIQUES ACTUELLES : AMBIGUITE DE LA TRANSVERSALITE</u>	
A) La question de l'oralité et de l'écriture	12
B) L'individuel et le collectif	13
C) Interviews	15

III –LA TRANSVERSALITE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA BATTERIE	18
<u>A) Quels regards ces esthétiques ont elles l'une par rapport à l'autre ?</u>	18
1 – Point de vue des Musiques Actuelles vis à vis du jazz	18
2 – Point de vue des jazzmen vis à vis des Musiques Actuelles	19
<u>B) Transversalité dans le cadre de mon enseignement de la batterie</u>	20
1 – Batterie jazz	20
2 – Batterie en musiques actuelles	21
3 – Points communs de ces deux modes de jeu	21
4 – Les bases de mon enseignement	22
Conclusion	25
Annexes	26

INTRODUCTION

Malgré les efforts considérables entrepris pour faire évoluer les différentes esthétiques (classique, jazz et Musiques actuelles : MA) beaucoup de clichés subsistent. Certains ont encore à l'esprit le mythe du jazz qui s'apprend dans les clubs, que les musiques actuelles sont une musique d'autodidactes de rue revendicatrice et que leur entrée dans les institutions peut mettre en péril l'enseignement du jazz et de la musique classique. Je pense que c'est à l'enseignement dans les écoles de musique de contribuer à gommer ces préjugés.

L'histoire de la musique du siècle précédent nous a montré que l'apparition d'un nouveau courant musical est toujours liée à une volonté de se démarquer socialement et musicalement. Cependant, il reste toujours une distinction entre les musiques savantes et les musiques dites populaires, de rues. C'est ainsi que le jazz, au départ musique populaire, jouée par les fanfares, s'est démarqué de la musique classique. En l'espace de 40 ans, le jazz s'est développé pour devenir à son tour une musique savante qui elle-même est supplantée par l'arrivée des musiques actuelles dites populaires. Dès lors, on s'interroge sur le fait qu'une musique perd son aspect populaire au fil du temps et devient savante grâce à son développement, puis sur le fait que, par son rayonnement, elle sert d'influence à la création d'autres styles qui viendront l'évincer.

En réalité, chaque esthétique possède une pratique caractéristique : dans le jazz, le musicien met l'accent sur l'improvisation ; en musique classique, l'accent est mis sur le compositeur ; dans le rock, c'est le collectif qui prime. Untel ou une telle compose, joue, écrit des textes. Les rôles peuvent être multiples mais c'est bien la formation qui apparaît comme centrale, davantage que le rôle qu'y jouent les individus. « Chaque musicien est fortement déterminé par les techniques qu'il utilise et l'endroit sur lequel, dans son esthétique, on met l'accent » François Ribac – (*Enseigner la musique n°8 p 257*)

Étant musicien dans le jazz et les musiques actuelles (MA), je m'interroge à travers ce mémoire sur l'éventualité d'un enseignement interdisciplinaire, qui offrirait une liberté pour l'élève de tendre vers tel ou tel style au sein de son parcours. D'un point de vue plus général, comment l'institution aborde-t-elle ce sujet notamment avec l'arrivée des MA dans les écoles de musique? Quels sont les points communs et les divergences entre ces deux esthétiques? Comment prendre en compte la transversalité dans le cadre de mon enseignement de la batterie ?

I – Etat des lieux des deux esthétiques dans l'institution

A) Classification des esthétiques au sein de l'institution

1 – de la nécessité de classer

On a dit souvent de l'institution qu'elle enferme, qu'elle cloisonne des pratiques qui sont à la base en perpétuel mouvement. Mais cette idéologie sonne plus comme un cliché que comme une réalité. L'école crée une certaine activité qui engendre un certain académisme d'où résulte un produit engendré par un esprit créatif. Esprit créatif qui a besoin d'un lieu, d'instruments, de personnes qui encadrent, qui encouragent des pratiques.

À l'heure actuelle, on entend souvent dire : il faut ouvrir les disciplines entre-elles, décloisonner les esthétiques. Toutefois, les disciplines doivent être définies, si on veut les inclure dans l'école de musique. En effet, celle-ci a besoin de définir, de labelliser les différents courants musicaux afin de les rendre légitimes et utiles face à l'institution et au public. Prenons l'exemple du jazz, comment le qualifier aujourd'hui ? Ce courant s'est tellement emprunté des autres musiques qu'on pourrait l'apparenter aux MA. On peut se poser la même question pour les musiques traditionnelles. En effet certaines musiques traditionnelles d'Afrique n'ont plus grand chose de traditionnel au sein des institutions françaises. La musique bretonne actuelle est fortement envisagée dans une logique propre aux MA en raison de l'irruption de l'amplification de cette musique. Il y a ici une véritable ambiguïté dans l'utilisation du terme "traditionnel" qui est plus ou moins galvaudé. De même, si l'on évoque la musique dite "musette", comment la classer ? S'apparente-elle aux musiques traditionnelles ou aux MA ?

Ce besoin de classification n'est peut-être qu'un passage intermédiaire vers un nouvel élan stylistique et un nouvel essor pour l'enseignement, les contenus pédagogiques. Car, même si le jazz et les musiques traditionnelles se sont empruntés des MA, on peut se demander aujourd'hui si ils ne doivent pas en partie leur pérennité au sein de l'institution, à l'intronisation des MA dans les écoles de musique. Peut-être voit-on dans cette idée un souhait de créer un département de musiques actuelles, symbioses du jazz et des musiques traditionnelles et un département classique. L'apprenant pourrait choisir son propre parcours sans subir la classification des esthétiques.

2 – les limites d'une telle classification

De plus, musique actuelle, vivante voudrait dire que les autres musiques ne le sont pas alors que si on regarde le jazz en l'espace de 50 ans il s'est considérablement métamorphosé. Tout comme les MA le jazz est encore aujourd'hui le reflet d'une société en perpétuelle évolution. Car la mode se nourrit à la fois de nouveautés et d'anciens courants également musicaux (affirmation d'un côté rétro). On remarque un désir de scission qui va à l'encontre de cette volonté inébranlable de trouver toujours de nouvelles sonorités. Sonorités rappelons-le, qui guident le développement des musiques actuelles. En effet, les MA n'ont rien apporté de neuf en ce qui concerne l'aspect harmonique. Elles ont en revanche développé, grâce à l'avènement des machines, des possibilités rythmiques et mélodiques qu'il est difficile de reproduire sur un instrument acoustique. Possibilités qui n'ont pu être créées que grâce à des représentations liées à l'instrument. Par exemple, l'essence de la musique techno prend ses racines à travers des représentations d'instruments acoustiques (grosse-caisse, charley, basse, etc...). Les composants de la techno, notamment les rythmiques, sont en lien direct avec les représentations que le public se fait de la musique en général.

Cette éventualité renvoie à la question des disciplines liées à l'instrument (perspective classique) et à celles qui sont liées aux esthétiques (MA, jazz). D'un côté une discipline instrumentale, facilement identifiable dans le sens où un violon par exemple, même utilisé avec des différentes techniques, se joue globalement d'une seule façon. Il s'agit là d'un objet disciplinaire bien défini, et cette définition pose un véritable obstacle à la transversalité au sein de l'école de musique. Si l'on poursuit avec l'exemple du violon, l'instrument unifie la musique avec la technique, et envisage l'enseignement comme une identité qui réunit les disciplines.

En face, il y a la discipline esthétique qui a réglé ce problème. On part de la musique, et non d'un outil. Mais, cela dit, la définition n'est pas plus évidente, car la musique est insaisissable, on est devant des objets complètement flottants. Qu'est ce que le jazz, les MA? Il s'agit bien là de disciplines centrées sur une identité musicale très marquée au niveau des compétences, " si tu es capable de réaliser tel ou tel savoir, c'est du jazz ". On peut tenter de les définir, mais il y aura toujours un contre-exemple. On trouvera toujours une personne pour dire qu'il ne s'agit pas de jazz ou de rock ; les caractéristiques appartenant à ces styles étant sans cesse remises en question. Comment classer Herbie Hancock et Miles Davis, à une certaine période de leur vie, lorsqu'ils se sont ouverts au funk et au rock. Est-ce que l'école de musique doit davantage se centrer sur les disciplines esthétiques ? Je ne le pense pas. « Les catégorisations sont réductrices : les classiques eux-mêmes n'aiment pas être appelés classiques ». (Jean-Charles François, *Enseigner les musiques actuelles* p38) Cette étiquette renvoie l'image d'un praticien conservateur issu d'un certain milieu. De même, les musiciens contemporains se considèrent plus « actuels » que les MA elles-mêmes.

En conclusion, le problème est lié à l'esthétique elle-même. Si les MA n'étaient pas labellisées, elles ne seraient pas présentes dans l'institution. La musique est impalpable et ne peut apparaître dans

l'école de musique que grâce à sa classification.

Les élèves qui se trouvent à la limite des deux styles et qui souhaitent entrer dans un conservatoire se sentent parfois rejetés de part et d'autre car ce sont deux mondes ayant des points de vue et des positions solides avec des valeurs. On écoute souvent dire : « ce n'est pas assez jazz » ou « il joue trop jazz pour rentrer dans la classe de MA ». Il est difficile de savoir s'il faut condamner de tel propos car bien que la tendance soit à resserrer les liens qu'il peut y avoir entre les musiques, certains clivages sont souvent nécessaires dans le but de donner du sens à ces pratiques en leur restaurant des valeurs précises.

Sans cela on tomberait dans un melting pot stylistique ou il serait impossible d'organiser ne serait-ce qu'un parcours, un dispositif, une logique de développement. Ainsi la catégorisation du jazz vis-à-vis des MA ne peut être évitée car c'est une raison d'être, elle reflète un patrimoine. Sans cela, le jazz perdrait son identité. Inscrire quelque chose en dur élimine tout ce qui se trouverait au milieu, qui ma foi a autant de valeur que les extrêmes. C'est un discours paradoxal, une double envie, on a besoin de labelliser mais aussi de lieux où la musique coexiste pour pouvoir organiser des entre-deux pour que se développe une carte de visite. "Afin de permettre aux gens de circuler entre les catégories, il faut qu'ils se rencontrent. Des possibilités de circulation doivent être établies entre toutes les musiques. En fonction de son parcours, il faut développer, du point de vue du formateur, la notion de « carte de visite »"... "Aussi en ce qui concerne les compétences pédagogiques des enseignants, on ne doit pas être en mesure de n'enseigner qu'une seule esthétique, ou qu'un seul instrument. Il faut un champ de compétence le plus large possible, synonyme de passage". (Jean-Charles François *Enseigner les musiques actuelles* - page 38).

Dès lors du point de vue de l'enseignant le DE ne serait plus un diplôme liée à tel ou tel instrument ou esthétique, mais plutôt un diplôme de professeur de musique avec une spécialité, on deviendrait un généraliste de l'enseignement avec à côté une spécialisation. Toutes ces dissociations et regroupement d'idées nous poussent à nous interroger sur l'éventualité d'un enseignement envisagé d'une manière commune.

B) – Le jazz et l'institution

1 – Emergence du jazz dans l'institution

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

Cependant c'étaient des musiciens confirmés. Dans les années 80, le nombre d'orchestres a chuté, le nombre de musiciens compétents a augmenté, la concurrence est devenue plus rude. Ainsi les cachets ont baissé. L'émergence du jazz comme activité d'enseignement n'est vraisemblablement pas indissociable de cette crise économique, même si cela correspond à des initiatives locales et individuelles, et à un regain d'intérêt du public pour cette musique.

2 – Académisation du jazz

Avec l'apparition des départements de jazz dans les différentes structures (CNR, ENM et EMM), un certain nombre de jazzmen (dont certains sont professeurs) ont protesté contre cette "institutionnalisation" du jazz, qui selon eux ferait perdre à cette musique vivante, anticonformiste et rebelle son âme (cette revendication est toujours au goût du jour notamment parce que les MA, dernières venues dans l'institution se posent les mêmes questions). La crainte des musiciens de jazz de voir leur musique perdre leur âme dans les écoles peut être compréhensible dans la mesure où beaucoup d'écoles, basées sur le modèle classique du Conservatoire National de Paris, semblent vouloir appliquer ce modèle d'apprentissage au jazz.

L'enseignement du jazz dans les institutions est devenu très formel, très classique, plus que l'enseignement classique lui-même. Le champ des compétences n'a cessé d'augmenter (" Si tu ne sais pas lire une grille, tu n'es pas jazz"). Depuis que cette musique est entrée dans les conservatoires, on assiste à une forte académisation et le niveau d'exigence est de plus en plus élevé notamment dans les jurys de DEM. Lorsque le jazz est rentré dans l'institution, les classiques leur ont imposé un certain niveau d'excellence en ce qui concerne les contenus pour qu'il puisse être reconnu comme une musique assez sérieuse pour être enseignée. Dès lors le jazz se "met une pression" pour être à la hauteur du système classique par souci de performance. Bon nombre de ces musiciens, pour ne pas dire la plupart en France, se sont tournés vers le jazz après des études classiques, parfois en ressentant très mal le poids de l'institution, et en recherchant dans le jazz ce qu'ils n'ont pas trouvé ailleurs. Le jazz commence à prendre ses lettres de noblesse aux yeux des « classiques » et peu à peu le clivage entre ces deux mondes tend à s'estomper (la créativité et l'improvisation contre le technicien, esclave de la partition). La discothèque du mélomane recèle à la fois les « grandes œuvres classiques » et « les grandes œuvres du jazz ».

3 – Culture – enseignement

Le jazz est une musique tellement diversifiée d'un point de vue purement instrumental mais aussi dans sa conception, dans la manière de l'appréhender, qu'il est difficile encore aujourd'hui de se mettre d'accord sur des objectifs précis et communs pour chaque cycle, d'exiger de chacun des professeurs de varier les points de vue sur une question pédagogique, de discuter des modes de transmission, de construction des savoirs. Les variétés d'approches et de points de vue à la fois

stylistiques et techniques de cette musique, peuvent même se révéler opposées. Le jazz (ou devrait-on dire “les” jazz) est une musique multiple. Je pense que dans l’enseignement de la musique on a souvent tendance à contourner le problème en incitant l’élève à forger sa propre culture musicale en lui proposant l’écoute d’enregistrements caractéristiques de chaque courant. C’est une manière de rendre l’élève autonome mais conduit-elle pour autant à l’autonomisation de l’apprenant ? Cette notion humaniste est souvent très floue, on ne parle peut-être pas assez de la manière dont un professeur peut favoriser l’autonomie. Celle-ci est parfois utilisée comme un prétexte masquant la difficulté des enseignants de jazz, en particulier, et de musique en général, à formuler ce qu’est leur discipline en termes didactiques et stylistiques.

Il est certain que l’idée selon laquelle il faut tout connaître de la tradition pour pouvoir innover est à prendre avec mesure car cet apprentissage est une route sans fin. Chaque musicien n’est pas obligé de parcourir l’histoire du jazz pour jouer la musique de son temps. Néanmoins le fait de s’appuyer sur la tradition, de l’étudier, de la jouer, constitue une force, car elle inculque une culture dont les constituants peuvent être sans cesse redistribués. De plus, on peut être moderne en jouant la musique du passé, à condition de ne pas faire semblant d’ignorer tout ce qui est postérieur à cette musique. Ainsi, il y a une tendance actuelle chez les jeunes musiciens à se tourner davantage vers les formes récentes de cette musique (électro, jazz rock), et à renier la tradition pour son côté dépassé, « vieillot ». Le jazz même moderne doit s’appuyer sur les éléments de tradition, sur l’investissement dans une culture, mais la tradition ne se suffit pas à elle-même.

On peut constater que le capital culturel pour une musique risque de déterminer la réussite ou l’échec dans son apprentissage. Prenons l’exemple de l’harmonie : un élève peu imprégné de cette musique va tenter d’appliquer le cours d’harmonie et s’éloignera obligatoirement d’une démarche jazzistique car il n’aura pas mis ce savoir dans un contexte, en l’occurrence celui du jazz. Par contre, un élève qui se cultive musicalement va construire son idée du II V I et va pouvoir l’affiner en se référant au cours d’harmonie. Dans ce cas, la théorie vient révéler quelque chose de préexistant et non l’inverse. Le fait de conceptualiser un matériel improvisé ou de le développer à l’intérieur d’une démarche personnelle permet à l’apprenant de reconstruire son savoir, de réinventer, s’approprier la connaissance, donc de progresser. Un concept qui n’est pas expérimenté qui ne se nourrit pas d’une réalité qui lui préexiste est pauvre. Quand la musique de jazz n’est plus investie de la culture qui la constitue, elle peut devenir inintéressante, en n’exprimer que la somme des individualités du groupe qui la produit.

4 – Artiste, enseignant : deux métiers indissociables

La crise économique a incité les musiciens à se tourner vers l’enseignement. Dans la pensée collective, être musicien professionnel c’est être enseignant dans un conservatoire (CA), ou être « chômeur » (intermittent de spectacle). Or les réalités des professionnels de la musique sont bien

souvent des réalités intermédiaires : quelques heures d'enseignement, d'animation (stages MJC), quelques cachets et un peu d'activités de production. Il convient donc de ne pas confondre le rôle d'artiste et de professeur. Les conditions économiques et sociales sont telles à notre époque que peu de musiciens peuvent se vanter d'avoir le pouvoir de choisir de n'être que l'un ou l'autre, mais, au contraire, il est devenu une réalité qu'un musicien soit à la fois l'un et l'autre, souvent même par nécessité. Plutôt que d'envisager cela avec une sorte de honte ou de handicap, il semblerait bien plus judicieux d'utiliser cette situation comme une véritable chance. D'où la difficulté et l'obligation de bien dissocier les deux fonctions. Pourtant, enseigner demeure bel et bien un métier à part entière, qui ne peut constituer une simple "annexe", ou une extension, de l'artiste. L'idée qu'une musique se définisse par la manière dont elle est enseignée et transmise est envisageable. Laissons de côté ce faux débat qui laisse entendre l'idée qu'un enseignant en musique ne peut être musicien et inversement. Il est inévitablement les deux, on ne peut être l'un ou l'autre. Cela reviendrait à dire que nous ne pourrions apporter de la pédagogie dans nos cours en tant que musiciens et qu'à l'inverse nous ne saurions pas utiliser notre pédagogie avec les musiciens qui font partie de notre pratique artistique. Cela est absurde.

Peut-on voir le DEM comme un diplôme professionnel pour un métier qui n'existe pas en tant que tel. Certes ce diplôme prépare aux connaissances musicales nécessaires mais pas suffisamment à la réalité de ce métier qui est traversé de part en part par l'enseignement et la production. La réalité des jeunes musiciens de jazz aujourd'hui est vraisemblablement plus complexe que celle de leurs aînés, car ils sont appelés à enseigner alors qu'ils ne sont pas des enseignants accomplis faute de n'avoir pas pris le temps de se former sur le terrain. Le jeune musicien de jazz qui aura pris conscience de la multiplicité de son métier pourra peut-être trouver une place dans la société. Les MA ont su détourner en partie ce problème car dès le début elles ont calqué leur pédagogie sur ces éléments qui régissent, qui conditionnent leur musique c'est-à-dire l'industrie, la production, la concurrence.

C) – Les Musiques Actuelles et l'institution

L'enjeu des musiques actuelles : c'est que tout reste à faire, qu'elles commencent tout juste à être reconnues par les institutions et que par conséquent elles vont être soumises aux idées de cursus, de formulation, elles vont devenir légitimes et prendre du sens pour l'ensemble des autres disciplines.

Le monde des MA est un vivier de bonnes idées d'ouverture, de mélange, un terrain de création, est-ce que le fait qu'elles rentrent dans les institutions ne risque pas de les standardiser ? La crainte également dans ce secteur, tout comme dans le jazz, est qu'elles forment plus des enseignants que des musiciens expérimentés en raison de la précarité de l'emploi de l'intermittence. Les nouvelles générations sont des générations d'enseignants. La réalité musicale coupe les ailes à tout musicien qui voudrait se lancer dans l'aventure musicale, la jeunesse est en train d'assimiler les difficultés de la précarité de l'emploi, la baisse des ventes d'albums, la difficulté à solliciter un tourneur, un producteur qui n'accordent leur confiance qu'à des groupes déjà expérimentés, la difficulté à trouver un lieu

d'expression. « Ce dont « les aînés » ont peur pour les jeunes, ce sont les affres qui poussent ceux-ci à envisager leur parcours de formation selon une pédagogie bancaire » (Jean-François Vrod, les Musiques Actuelles – page 23)

1 – Une nouvelle mission de l'enseignant : accompagner les groupes

On assiste dans les institutions en MA à un engouement pour l'accompagnement de groupes déjà formés en dehors de l'institution. Est-ce que cette manière de procéder est en phase avec la question : quel musicien veut-on former ? Le rôle de l'enseignant, dans ce genre de contexte, est assez délicat. En effet, le professeur est là pour encadrer, mais il ne doit pas intervenir dans la production artistique, et c'est souvent ce qui se produit. Un enseignant qui prend en charge régulièrement un groupe va forcément par son avis modifier les directives et influencer le travail des musiciens. Le rôle de l'enseignant et de les mettre sur la voie de l'autonomie. C'est au groupe lui-même de trouver ses solutions, il ne doit pas attendre du professeur qu'il mâche le travail. On peut réfléchir à la mise en place de projets mélangeant différentes esthétiques (exemple : 2 rappers, 2 violons, basse, guitare, batterie). Dans ce genre de projet, le style abordé n'est la pratique dominante de personne. Le rôle du professeur prend ici tout son sens dans la mesure il donne aux élèves une possibilité de créer ensemble un produit novateur, fruit de plusieurs pratiques et esthétiques.

Il faut savoir mettre en place un cadre avec des contraintes précises, définies au préalable par l'enseignant qui permet aux élèves d'apprendre telle ou telle notion dans une perspective ciblée. Quelles questions de musicien veux-je qu'ils se posent individuellement et collectivement en rapport avec leur pratique? S'il n'y a pas de contrat élaboré entre le professeur et les élèves, pas de contenus explicites, alors le professeur est totalement libre. Néanmoins on peut se poser la question des éléments qui sont évalués sur un tel projet ? Interrogation que l'on retrouve souvent dans l'accompagnement des groupes.

2 – Peur de l'institutionnalisation

Lorsque l'on s'entretient avec des jeunes musiciens de MA (élèves de l'ENM de Villeurbanne que j'ai rencontré au sein d'un projet pédagogique), ils refusaient de s'intégrer à l'institution car, pour eux, cela anesthésie toute la créativité et ils rejettent clairement l'évaluation, ce besoin de classement ; mais en même temps ils ne veulent pas être exclus. Les élèves ne sont pas en accord avec le système d'évaluation mis en place par les institutions (idée du jury qui délivre un jugement sévère et qui peut par la même occasion démotiver l'élève). Alors qu'en réalité, c'est dans le milieu musical hors institution que les critiques les plus cinglantes sont prononcées entre musiciens, prenons pour exemple le milieu du jazz où les musiciens entre eux ont des propos francs et directs et sans équivoque lors notamment des " jam-sessions ". Rappelons-le, dans les années 30, l'émergence des jam-sessions a très rapidement pris des formes de joutes musicales avec tout ce que cela comporte comme notions de

compétition, de rivalité.

Paradoxalement, les MA voient également dans l'institution un moyen de se retrouver dans un milieu favorable à l'échange de paroles, de procédés, d'interactions, de rencontres humaines et musicales. De plus, ils y trouvent un lieu de répétitions. L'école de MA peut être pensée comme un laboratoire.

On entend souvent parler de ce refus d'être dans l'institution pour les MA qui sont fréquemment caricaturées par une « rock'n roll attitude ». Mais cette affirmation de soi en passant par le rejet de l'autorité ne date pas d'hier. On retrouve cette même attitude dans les années 40-50 chez les boppers. Cette volonté de s'affirmer par la différenciation en critiquant ce qui a été fait auparavant existe depuis longtemps dans le monde des arts. Au début du vingtième siècle, on assiste à la création par Jolivet, Messiaen... du groupe « jeune France » qui affirmait que la musique classique devait être de telle et telle manière.

« Les MA ont un double discours vis-à-vis de l'école de musique, un discours néo-revendicateur, mâtiné d'une volonté d'utiliser l'institution. On leur a souvent prêté un discours néolibéral car on a souvent dit que les MA refusaient les aides venant des institutions, ce qui est en partie faux. Cependant au départ les MA évoluaient dans leur coin et c'est à la demande de certaines personnes qui n'étaient pas forcément musiciennes que les MA sont rentrées au sein de l'école de musique souvent dans un souci de lien social. » (*Rémi Goutin professeur de piano jazz à Chambéry*) La société pousse les personnes à croire que pour avoir une reconnaissance valable il faut se faire tout seul. Il faut se démarquer. Cette image est largement véhiculée par les maisons de production qui mettent sur le marché, et donc sur la voie du succès, des artistes sans formation ni expérience, mais qui ont un potentiel au niveau de l'image, de l'icône. L'esthétisme prime sur la musique.

3 – Coursus – évaluation

Il n'est pas aisé de mettre en place des coursus en MA et donc d'établir un système d'évaluation continue car cette musique est sans cesse en mouvement. On constate également qu'actuellement les professeurs de MA sont pour la plupart autodidactes formés à l'aide de méthodes ou dans une école privée, encadrés par un professeur n'ayant reçu dans l'ensemble que peu de formation. C'est la raison pour laquelle ils n'ont pas de recul par rapport au coursus et, de ce fait, ils se calquent sur le modèle scolaire en élémentarisant les savoirs (par exemple première année on doit jouer tel morceau, deuxième année, tel morceau ; chaque morceau correspondant à un ensemble de critères).

Est-ce que cette démarche a du sens pour l'élève, lui qui vient dans l'école de musique pour faire autre chose que ce qu'il fait dans sa pratique extérieure. L'essence même d'une musique est d'être créée et non recopiée. Les reprises ne sont pas une vérité dans la musique. Cette démarche d'imposer à l'élève de jouer un ou plusieurs morceaux est difficile à concevoir dans la logique des MA, car elle ne représente que certaines musiques et non l'ensemble de cette esthétique. Une telle action peut aboutir à des propos de cet ordre : « tu ne sonnes pas comme un tel ou un tel. », ce qui a pour conséquence de

créer des clivages dans la tête des apprentis et de bloquer l'élaboration de leur propre identité musicale. Certes, aux yeux de l'équipe enseignante, c'est un moyen simple et raccourci d'évaluer l'élève, de le situer dans une marge de progression commune à tous, mais comment l'élève perçoit-il cette épreuve ? Où se trouve le projet personnel de l'élève dans cette l'évaluation ? Par ailleurs, lorsqu'un élève vient jouer ses compositions devant un jury dans le cadre de projets personnels, quels sont les critères d'évaluation ? Que doit-on juger : la valeur musicale et technique du projet ? Je pense plutôt qu'il faudrait davantage prendre en compte la démarche de l'apprenti pour élaborer et réaliser son produit. C'est une mise en route vers l'autonomie qui va faire ou non de l'élève un musicien qui prend du plaisir. Ainsi il évolue en tant qu'individu et non sous la stricte houlette de l'institution. Dans ces conditions comment coller aux projets de l'élève ?

C'est une question difficile car la dérive existe. Il faut être prudent avec cette idée de projet de l'élève, car si on se base uniquement sur sa demande, on peut vite oublier ce pourquoi les élèves sont venus à l'école de musique : acquérir de nouveaux savoirs. La demande des élèves est fortement influencée par l'industrie du disque et ses inflexions et pourrait conduire à des classes de "karaoké". "Je crois bien sûr qu'il faut être capable de lire la demande non formulée : il faut parvenir à dépasser la demande telle qu'elle est formulée et sentir à travers elle les besoins"... "C'est d'autant plus important qu'on sait que la demande de formation est très peu formulée dans le cadre de ces musiques là" – (Bernard Descotes, *enseigner la musique n°8 p83*). Le rôle du professeur est de savoir susciter chez l'apprenant des envies différentes des siennes et de trouver une dynamique d'enseignement artistique. Prendre en compte et répondre à la demande, au parcours de chacun signifie une réelle coordination au sein de l'équipe pédagogique mais aussi avec les autres équipes ayant en charge des disciplines différentes (classique, jazz...) qui sont encore réticentes pour travailler dans cette direction.

4 – Pédagogie des Musiques Actuelles

Les MA poussent l'institution dans des zones retranchées par la remise en question de l'enseignement spécialisé. Contrairement aux autres esthétiques qui ont plutôt calqué leur mode de fonctionnement sur celui de l'institution, les MA, elles, réclament une émancipation, une volonté de devenir une musique reconnue et c'est la raison pour laquelle on s'interroge sur la question d'intégrer ou pas les MA dans les écoles de musique. Notons toutefois que même si les MA existent pour l'instant dans les grandes structures (conservatoires) les équipes pédagogiques prennent conscience de l'importance de la demande du public pour ces musiques. L'intégration des MA dans l'enseignement spécialisé participe à une redéfinition des missions de l'institution afin de les adapter à l'évolution des formes artistiques et à ceux qui la pratiquent (volonté de réformer les contenus pédagogiques qui ne sont plus en phase avec l'attente des nouvelles générations).

Face à toutes ces musiques, l'enseignant a bien du mal à être expert dans chacune d'elles. On est en droit de se poser les questions suivantes : faut-il être expert dans toutes les disciplines ? Serait-il possible d'utiliser notre expérience de musicien comme une base de ressources et de recherche ? Le

manque de remise en question dans l'enseignement public de la part de certains professeurs fait que certains d'entre eux ne sont plus en phase avec ce qui se fait maintenant, et cela pose problème. En effet, chaque nouvelle génération amène une nouvelle musique. A partir de ce constat, le rôle de l'enseignant est de chercher, de chasser des nouvelles connaissances au travers de sa pratique artistique personnelle. Est-ce qu'il est primordial de tout savoir avant l'élève ? Cette idée remet en question la représentation du maître « sachant » qui possède le savoir et qui le transmet à l'élève. Compte tenu de la richesse des styles et de la diversité de la demande, l'enseignant se doit de varier ses modes d'intervention pédagogique : pédagogie différenciée, évaluation formative. Il faut penser une pédagogie malléable qui peut être apparentée à une sorte de bricolage, de savoir en temps réel. Il s'agit là d'une nouvelle approche de l'enseignement : établir son enseignement autour des élèves apprenants. Par conséquent, cela remet en question également le métier de professeur, il est ici davantage considéré comme un accoucheur de projets, un accompagnateur que comme un enseignant, un passeur de savoirs. "Je ne vois qu'une seule définition au métier de professeur : c'est un médiateur."..."Le professeur doit disposer de compétences spécifiques, au nombre desquelles la capacité à penser à la fois la création musicale, la diffusion de la musique, et son enseignement."..."Musicalement un tel professeur me paraît être plus "costaud" que ses prédécesseurs ; ce doit être aussi quelqu'un de libre, capable de se confronter à ce qui est Autre. Et de travailler en équipe" (Eddy Schepens, *Faut-il enseigner les MA*, p140)

Sa pédagogie va à l'encontre du schéma professeur-élève véhiculé par les classiques qui traitent les problèmes avant de les confronter dans une pratique : apprentissage de la formation musicale en amont de la pratique. En MA, on se focalise plus sur la pratique comme point de départ pour basculer vers une théorie en lien avec les besoins et les représentations de l'élève. Cette idée remet en question les cours individuels exclusifs et le manque de liens avec les autres pratiques, par exemple les ateliers.

5 – Manque de reconnaissance

On peut noter une différence entre les écoles associatives et les établissements agréés en ce qui concerne le statut des enseignants et les coûts de l'enseignement pour les élèves. Le manque de subvention venant du service public, la précarité des structures en MA imposent des choix qui ne sont pas forcément en adéquation avec les souhaits des enseignants. Les enseignants de MA constatent un manque de reconnaissance vis-à-vis de leur métiers même si, depuis quelques années, on a créé des D.E. et des C.A.. Mais ils sont encore trop marginalisés. Il n'y a toujours pas de concours CNFPT pour créer des postes d'assistants spécialisés en MA. Si on se base sur une réalité historique, contrairement au jazz qui a pris sa place dans les institutions et qui se sert de celle-ci comme de faire valoir (on dit souvent d'un jazzman qu'il sort de telle ou telle école¹), les MA n'ont pas ce souci car même si elles

¹ Il n'en reste pas moins une mythologie de l'apprentissage autodidacte du jazz dans les clubs perdure. À l'heure actuelle ce n'est plus le cas tellement les lieux de diffusion sont rares.

manquent cruellement de locaux pour s'exprimer, le problème de la reconnaissance se pose moins du fait de l'aspect populaire généré par ces musiques.

Pour conclure la description des modes de fonctionnement du jazz et des MA au sein de l'école de musique tend à nous montrer la difficulté à rapproché à l'intérieur d'une même démarche pédagogique. "Au fond, il y aurait d'un côté les musiques "enseignées", de fait apparentées au "classique", de l'autre les musiques im-médiates", sans médiations d'aucune sorte. Cette vision, qui me paraît receler beaucoup de confusions, amène à penser le métier d'enseignant comme incompatible avec la "nature" de ces musiques."... "Il faudrait arriver à ce que les musiciens qui enseignent ces musiques puissent se débarrasser un peu du poids de cette fausse contradiction."... "Cela permettait aussi de pouvoir enfin poser la question de la place de toutes les musiques dans l'école "de" musique, celle des différentes aspirations humaines et sociales dont elles sont porteuses, celle des projets personnels qui se matérialisent au moment où un élève vient s'inscrire". (Eddy Schepens, *faut-il enseigner les MA p 140*)

II– Jazz et musiques actuelles : ambiguïté de la transversalité

A) La question de l'oralité et de l'écriture

L'apprentissage oral est de plus en plus négligé dans l'enseignement du jazz. En effet, les élèves dans les institutions se servent davantage du support écrit. Cette démarche est sûrement issue de l'héritage du monde classique que le jazz a dû assimiler au fur et à mesure de son développement au sein des institutions, mais également de la complexité croissante de cette musique qui aurait bien du mal à se fixer si on ne passait pas par l'écrit. Paradoxalement le jazz se définit comme une musique de tradition orale basée sur le relevé qui permet d'élargir un discours qui nous est personnel et de nous fournir des pistes de travail.

Ainsi dans les ateliers de jazz, l'apprentissage de thèmes se fait principalement par voie écrite et non orale, car certains pensent que c'est une perte de temps. Ceci est à vérifier. Certes au début de l'apprentissage, on assiste à une perte de temps qui n'est en réalité que fictive car on rattrape ce temps perdu lors de la séance suivante, du fait que le morceau appris de cette manière s'imprime davantage dans la tête de l'élève. Celui-ci se fait sa propre représentation du morceau et ne se réfère pas à un outil qui rend l'élève dépendant. Combien de fois, on écoute dire : " passe-moi la partition, je ne me souviens plus de telle ou telle partie ! " ou bien encore " s'il vous plaît sortez la tête de cette partition et regardez un peu ce qui se passe autour ". De plus en plus de professeurs ont une prise de conscience face aux conséquences liées à la notation traditionnelle. Les étudiants intègrent moins facilement le

répertoire et les standards que leurs aînés. Ils sont donc moins investis dans une tradition orale et ont recours davantage à l'écrit même quand la pièce qu'ils travaillent ne comporte que 32 mesures et 2 tonalités. Le résultat de ce travail est sensiblement différent et constitue un éloignement par rapport aux savoirs savants. Les nouvelles générations issues des conservatoires n'ont pas dans leur bagage de musicien une connaissance d'un répertoire qui leur est propre. C'est le milieu professionnel et notamment la confrontation avec des musiciens plus aguerris qui les oblige à se créer un répertoire.

Les MA sont en grande partie régies par l'oralité. Mais quand on se penche de plus près sur la question, on s'aperçoit ce n'est pas aussi réducteur. D'une part au sein de l'école de musique, l'écrit est utilisé souvent comme un outil de mémorisation de telle ou telle partie. La notation est dans ce cas-là plus un moyen de fixer la musique que d'en générer. D'autre part on voit apparaître depuis plusieurs années, outre les simples partitions de chant piano, ou chant guitare, une multitude de recueils où toutes les parties instrumentales et vocales sont transcrites (TOTO, STING, RADIOHEAD...). De plus, d'autres systèmes de notation se sont mis en place par l'intermédiaire de l'informatique avec des logiques toutes aussi complexes qu'une partition traditionnelle écrite pour un certain niveau instrumental. Ainsi le niveau d'exigence envers l'écrit est en train au fur et à mesure de s'égaliser entre le jazz et les MA.

B) L'individuel et le collectif

En cours d'atelier jazz, on passe beaucoup de temps à travailler des morceaux préexistants (standards), la part d'improvisation, de création se fait dans l'interprétation, la forme du morceau, les chœurs. Mais il s'agit bien là d'un ensemble de créations individuelles avec plus ou moins d'interactions. Quand on observe les différentes interactions qu'il peut y avoir au sein des formations de jazz, celles-ci ne sont pas en adéquation avec une pensée collective. Malgré une connivence très grande au sein de la section rythmique (basse/batterie), c'est l'expression personnelle qui prime notamment dans les solos et l'accompagnement. La création du *free jazz* a été le moyen de collectiviser davantage des procédés musicaux qui étaient devenus extrêmement individuels. Les musiciens de jazz se sont retrouvés à jouer une musique régie par un minimum de cadres et de contraintes, ce qui les a obligés à prendre des initiatives et des initiatives ensemble. Les rares moments où l'on assiste à une réelle composition de groupe se trouvent dans l'improvisation collective dans le sens où il s'agit d'une écriture en temps réel. Même si on observe beaucoup de complicité entre les instrumentistes, la musique ne représente pas la personnalité de l'ensemble du groupe. Il est vrai que les groupes comme Step Ahead, ou Weather Report composaient ensemble, mais cet exemple est à prendre avec un certain recul dès lors que ces formations, d'un point de vue stylistique, se situent entre le jazz et les MAA.

L'individualité réside aussi dans l'élaboration même du morceau. Il n'appartient à personne. Certes, une multitude de compositions sont apportées par les musiciens, que ce soit dans les ateliers ou dans les groupes hors institutions, néanmoins la musique n'appartient souvent qu'à une seule personne. Le musicien de jazz est soit l'initiateur d'un projet soit accompagnateur (au service de).

Ainsi, dans cette logique compositionnelle peut-on qualifier le jazz de musique individuelle? Ce n'est pas une position ferme, en effet comme dans toutes musiques il y a des exceptions, mais c'est une vision globale de cette musique qui me pousse à m'interroger. Pourquoi une telle attitude ? Il faut savoir que cette manière de procéder est entrée dans les mœurs et que peu de monde s'interroge sur cette question.

Peut-être que ce sont les différents éléments d'un morceau type de jazz qui n'induisent pas une co-création (une mélodie, une harmonie). C'est peut-être également le statut du jazzman qui évolue, qui raisonne la plupart du temps en individualité et non en groupe. Certains musiciens de jazz, expriment leur incapacité à évoluer en tant que groupe. Ils sont dans une logique, une culture de musiciens indépendants (freelance) qu'ils ont assimilée depuis leurs débuts dans le monde du jazz par l'intermédiaire de l'institution, des bœufs organisés qui représentent un des endroits où le côté élitiste de cette musique sert plus à discréditer qu'à générer une musique riche. Ils ont un besoin perpétuel de changer de formation, de montrer au plus grand nombre de quoi ils sont capables, de jouer avec un maximum de gens, dans le but d'accroître leur expérience en essayant d'être le plus performant (démarche identitaire individualiste). Il existe par ailleurs, dans le profil du jazzman, une revendication du risque liée à la rencontre, rencontre entre musiciens qui ne se connaissent pas. Si chacun possède une culture de base qui détermine cette musique (grille, solos), celle-ci va fonctionner grâce à la mise en route de ce langage commun. Le dialogue alors va pouvoir s'établir, même si la prise de parole de chaque instrumentiste reste limitée en comparaison avec un groupe préexistant. Si on caricature, le jazzman se sert plus du groupe comme d'un faire valoir que comme d'une entité qui projette tout le monde dans la même direction. On retrouve moins ce cas de figure dans les MA. Dans le milieu du jazz, on a tendance à évaluer un musicien par rapport aux personnes avec qui il joue, on écoute souvent dire : « tiens, j'ai joué avec un tel ou un tel, il est bon ça va me donner du cachet », ou « lui il a joué avec untel donc il doit être un musicien confirmé ».

En jazz, on est souvent au service de quelqu'un ou à l'initiative d'un projet. Tous les collectifs (exemple le collectif MU, l'Arfi,) tendent à enrayer l'image d'une individualité car on se retrouve dans un vivier de musiciens qui sont là pour monter des projets. Cela permet de créer ensemble des commandes, ou des projets musicaux. Il y a une volonté de la part de ces collectifs de trouver au sein de ce rassemblement une certaine identité musicale qui se différencie les uns par rapport aux autres. A l'époque, dans le quintet de Miles Davis, Gil Evans apportait ces compositions, tout le monde se sentait concerné car les musiciens faisaient partie d'un même groupe uni.

On retrouve la démarche inverse dans les MA même si comme je l'ai énoncé tout à l'heure ces propos ne retracent qu'une vision d'ensemble de ces phénomènes et non un discours impartial. C'est une pensée collective qui anime ces musiciens. Certes au début de leur formation qu'elle soit institutionnalisée ou pas, le musicien se cherche, rencontre des gens, butine dans plusieurs formations. Mais lorsqu'il rentre dans une logique professionnelle, il tend à se développer au sein d'un ou de plusieurs groupes. Peut-être a-t-il peur de se confronter à ce monde rude qui est l'intermittence et de devoir se débrouiller tout seul pour créer son dossier d'intermittent ? Ne se sent-il pas assez armé

instrumentalement et psychologiquement pour envisager une carrière solo? (complexe par rapport au niveau instrumental des musiciens de jazz). Cela revient à dire que quelqu'un qui agit en solo est bon, et quelqu'un qui agit au sein d'un groupe est jugé mauvais. Cela n'est pas si simple. En tout cas, dans l'institution, il est évident que la pratique collective est répandue, elle régit la construction de cette musique et la composition collective qu'elle soit dans un cadre formel ou informel, définie l'évolution des MA.

Cependant le fait d'évoluer en groupe, dans les MA, peut avoir son revers de médaille. Ce sont les aspects néfastes du succès ou l'identification du groupe à celle du chanteur qui ont tendance à créer des tensions au sein d'un groupe (les STONES, JAMIROQUAI). On continue à jouer ensemble parce que c'est notre gagne pain, mais on communique par l'intermédiaire d'avocats. Certains membres de ces groupes connus utilisent cette notoriété comme carte de visite pour trouver des projets en fin de carrière et c'est à ce moment qu'ils commencent à évoluer de manière indépendante.

C) Interviews

Après s'être intéressé à la place que tiennent le jazz et les MA au sein de l'institution et de l'enseignement en général, aux divergences et aux ressemblances de ces deux esthétiques, nous allons nous pencher sur le fait de savoir comment la question de leur transversalité est traitée sur le terrain, au sein des cours eux-mêmes. Pour illustrer mes propos, je vais m'appuyer sur les différents entretiens que j'ai pu recueillir dans l'optique de ce mémoire. (Rémi Goutin, Antoine Broust, Gilles Laval, Maurice Bolze, Philippe Roche qui ont bien voulu se prêter au jeu).

Comment prendre en compte les différentes demandes des élèves ?

Il arrive souvent que les professeurs orientent l'élève vers un collègue plus qualifié. Cette démarche peut être considérée comme un refus de se remettre en question, et de sortir de sa pratique habituelle. Certains passent par l'utilisation du relevé comme médiation, comme entrée pour répondre à la demande de l'élève. Ainsi prenons l'exemple d'Antoine Broust (professeur de batterie jazz à Chambéry) qui voit dans cette manière de procéder un moyen d'échanger. « Je suis ici (au Conservatoire) pour avoir un échange, il faut que j'apprenne aux élèves et que les élèves m'apprennent aussi quelque chose. Il faut déceler ce que l'élève a à l'intérieur, écouter puis tenter de construire avec ses compétences et ses connaissances ». Antoine explique également que, pour parer aux difficultés que les élèves rencontrent dans l'exercice du relevé, il est nécessaire de repérer ce que l'élève entend, où ses capacités s'arrêtent et tenter de développer à partir de ce constat des solutions afin d'y remédier. On ne peut pas se cantonner uniquement au relevé de grooves. « Ma mission est de les amener au swing quelles que soient les entrées... » On peut alors se poser la question : quelle oreille pour quel projet ? Y'a t-il une oreille universelle ? Sans doute pas. L'oreille des jazzmen n'est pas la même que celles des classiques dans le sens où ils n'ont pas à construire la justesse. On peut aussi dire que les musiciens de MA n'ont pas d'oreille, ce n'est pas aussi stéréotypé. Est-ce que le relevé peut être

envisagé comme une théorie nécessaire à une pratique immédiate ? « Comment ce musicien arrive à faire ça et comment je peux faire pour l'imiter ». Le relevé ne permet-il pas à l'élève d'écouter un certain nombre d'éléments que moi en tant que professeur j'aurai désignés ? Faut-il faire de la théorie uniquement par rapport aux besoins de l'élève ou bien en même temps l'amener à écouter telles ou telles musiques pour qu'il devienne jazzman ? Les MA ont tendance à voir dans le jazz une excellence harmonique qu'il faut essayer de dépasser. Gilles Laval (professeur de guitare MA à l'ENM de Villeurbanne) pense que « si on travaille l'harmonie, on se rend compte que l'on peut jouer n'importe quelles notes, après l'important c'est d'assumer. » Dans ces cours, Gilles fait d'abord travailler les solos avant de faire travailler les gammes. Il pense également que l'enseignement du jazz forme des musiciens d'un excellent niveau mais qui n'ont souvent pas grand-chose à dire, et que le principe de la musique c'est d'avoir quelque chose à dire, à revendiquer au delà des notes. Philippe Roche (professeur de guitare jazz à l'ENM de Villeurbanne) aborde la question de la demande en expliquant qu'il faut donner des outils nécessaires et adaptés aux élèves tout en veillant à ne pas se positionner comme un maître sachant distributeur de savoirs. Il prend en exemple le cas d'un élève guitariste en MA qui veut acquérir quelques notions d'improvisation en jazz. " Il ne faut surtout pas arriver en disant à l'élève, écoutes, tu ne connais rien à l'harmonie, je vais t'apprendre ce que c'est " Cette crainte de bousculer les représentations que l'on a sur la question d'une musique populaire et savante nous renvoie à l'idée qu'il ne peut y avoir transversalité que si égalité il y a. Si X « mange » Y, ça ne fonctionne pas, on rentre dans une perspective de colonisation et non de transversalité. Les musiques doivent avoir la même valeur dans la tête des partenaires qui organisent la transversalité. Les MA ont une identité très forte actuellement, et ils ont peur de travailler dans la transversalité, peur de perdre leur âme.

Dès lors ce problème de transversalité est intimement lié à la question des complexes en rapport avec les compétences et les clichés. On observe une crainte des MA vis-à-vis du monde du jazz et un sentiment de supériorité des jazzmen en regard des compétences. Gilles Laval porte un grand intérêt pour la matière sonore, autant que pour la note, il s'agit là d'une des caractéristiques qui définit le plus les MA : le son avant la note. Gilles pense également que ce qu'on appelle clichés dans les MA existe tout autant dans le jazz, « quand on parle d'accord de 11ème, on fait du jazz. Les musiciens de jazz sont obsédés par des accords de plus en plus riches et cette course vers l'harmonie n'a plus de sens. Le fait de jouer un accord très enrichie devient aussi cliché que de jouer une *triade* majeure, terme très utilisé en jazz et que les MA n'emploient pas (accord à trois sons) ». Cette recherche dans l'harmonie peut être comparée à la recherche de son des MA. Gilles pense que de connaître ces gammes et de les faire sur la musique n'a pas grand intérêt. Souvent on écoute dire « j'en ai marre, je ne fais que de la pentatonique », les élèves dans une précipitation d'acquisition de savoirs veulent apprendre les gammes qu'utilisent les jazzmen pour développer leur langage. Est-ce que c'est la bonne solution ? Gilles explique qu'on peut partir de la pentatonique et déjà voir de combien de manières on peut la jouer : partir de telles notes par exemple.

Antoine Broust pense qu'il y a un certain laisser-aller au niveau de l'implication dans le travail de l'instrument dans le domaine des MA. " Les MAA « tripotent » leurs instruments dans leur coin, il faudrait penser à un moment donné à le « bosser sérieusement » d'où la création d'écoles et de bourses. " Que veut dire « bosser sérieusement » ? On peut dire qu'ils ne « bossent » pas par rapport à ce qu'on leur demande dans la société. Comment expliquer la capacité de certains jeunes évoluant dans les MA à passer des heures entières à construire leur pratique ? (référence au scratcheur Mix Master Mike, des Beastie Boys qui s'est enfermé un an dans sa chambre à bosser ses platines). Existerait-il des musiques où l'on doit " bosser sérieusement " et d'autres non ? N'y a-t-il que dans les institutions où l'on travaille sérieusement ? Travailler son instrument de manière régulière n'a plus le même sens qu'il y 30 ou 40 ans. Travailler son instrument en voyant un caractère répétitif n'est pas la même chose que travailler son instrument dans une démarche de création. Parfois, Antoine propose aux élèves de MA de venir écouter ses cours, très peu d'entre eux sont venus le voir, seule une personne a répondu à l'appel. Il est rentré dans la classe de manière hésitante. Ils ont réalisé un projet ensemble et l'élève n'en revenait pas de faire quelque chose avec le professeur de batterie Jazz. Cette réaction montre bien le décalage qui peut exister entre les complexes qu'on peut avoir face à une esthétique, et le fait de jouer de la musique ensemble. Il faut que les musiciens de MA ne se focalisent plus sur l'image de musique savante que l'on se fait du jazz et qui sera peut-être dans 20 ans la mauvaise image des musiques actuelles.

Comme le souligne Gilles : « il faut cesser de se focaliser sur la valeur intrinsèque de chaque musique : l'idée que le rock est moins technique que le jazz, que le jazz est moins technique que le classique, il faut accepter toutes les musiques et assumer leurs différences. Dans les écoles associatives, on écoute souvent dire que le professeur de guitare classique peut donner les cours de guitare rock, mais l'inverse, on ne le propose pas souvent ». Que cache cette attitude ? Il est certain que la polyvalence a ses limites. On ne peut pas enseigner véritablement une esthétique si on ne se définit pas par rapport à celle-ci. Cette pratique est assez courante dans les écoles de musique associatives car les directeurs de ces établissements sont obligés de regrouper les esthétiques sur une seule et même compétence par contrainte budgétaire.

Maurice Bolze (directeur du Siemar à Roanne, école de rayonnement intercommunal) : indique que, dans son établissement, il faudrait davantage de moyens pour développer de nouveaux départements et il est contraint de recruter des enseignants transversaux, par exemple, un professeur enseignant à la fois la guitare jazz et la guitare rock ou un professeur de contrebasse jazz et classique ou encore un professeur de batterie jazz et musiques actuelles. Cette mise en place de cours en commun en recrutant un professeur " pluridisciplinaire " peut prendre une tournure délicate. Avoir un champ de compétence et essayer de le faire fructifier n'est pas chose facile et pourtant c'est bien là la mission de l'enseignant : ouvrir sa discipline. Mais que faire dans un contexte où les budgets risquent de ne pas augmenter ? Si on part dans une logique d'un savoir qui peut se décliner sur plusieurs esthétiques, alors les classiques ont la première place au sein de l'école de musique, car par leurs

compétences techniques et la maîtrise de l'écrit, ils peuvent se considérer comme aptes à enseigner le jazz et les MA. Une telle vision lancerait les enseignants dans une course à l'acquisition des compétences, des savoirs faire, à la polyvalence. Le directeur se retrouverait alors lors des recrutements, déambulant dans le supermarché de l'enseignement pour choisir ce qui est le plus performant. Dans une telle spirale monétaire, que faisons-nous de la question du généraliste/spécialiste de la musique ? Il ne faut pas confondre le projet du directeur qui cherche des solutions pour échapper aux problèmes liés aux financements, celui du professeur qui cherche à être le plus compétent possible dans sa discipline, à s'ouvrir aux autres musiques sans rentrer dans une logique de compétition, et enfin le projet de l'élève qui reste neutre par rapport à toutes ces pressions et qui ne cherche qu'à accomplir une envie, un rêve dans les meilleures conditions possibles.

III –La transversalité dans l'enseignement de la batterie

A) Quel regard ces esthétiques ont-elles l'une par rapport à l'autre ?

Ces deux milieux bien que très liés par la musique, les passerelles, les ouvertures, les possibilités qu'ils engendrent se regardent avec une sorte de mépris. Certains propos tendent vers la caricature, mais d'un point de vue général, ils sont basés sur une réalité qui donne à réfléchir. Selon « le Dictionnaire du rock »: « les amateurs de rock'n'roll manifestèrent d'abord une incompréhension totale pour le jazz : autrefois musique des bars honky-tonk, des bordels, des dancings et des grands hôtels, il était devenu un art. Les amateurs de jazz les plus étroits d'esprit manifestèrent pour le rock un mépris quasi théologique »... « le jazz vivant n'intéresse plus qu'une poignée d'amateurs, une curieuse fossilisation s'est produite. Un terme nouveau suffit à le définir : « jazzy ». Par quoi l'on entend quelque chose qui n'a que peu de rapport avec l'art incendiaire de John Coltrane ou les explosions de couleurs sonores de Gil Evans. » - Guy Schoeller « *Dictionnaire du Rock* »

1– Point de vue des Musiques Actuelles vis à vis du jazz

Le jazz est perçu comme une musique trop intellectuelle à tel point qu'il en perd son côté musical. Il est également considéré comme « has been » (image du big band ou du quartet standard maquilleur d'ambiance aseptisée) ou comme musique de danse pour nostalgiques des années 30. Pourquoi toujours jouer et rejouer les mêmes morceaux ? Cependant, alors que les standards sont remis en question dans l'enseignement du jazz, ils restent néanmoins un répertoire ressource reflétant une tradition bien souvent laissée pour compte.

Après réflexion, cette représentation du jazz par les MA est basée sur les critères qui

gèrent leur milieu, c'est-à-dire les lois du marché et de l'industrie du disque et de la volonté d'être connu. Ce qui lui donne cette image de musique standard, commerciale (Diana Krall, Nora Jones) et en même temps d'une musique intellectuelle, élitiste, fragilisant la musicalité.

Certains morceaux tels que *So What*, *Watermelon man* ou bien encore *Chameleon* ont su, par leur côté binaire, trouver une certaine reconnaissance dans les musiques actuelles. *Chameleon* représente un des morceaux les plus joués en boeuf de musiques actuelles.

On remarque une incompréhension vis-à-vis des moyens notamment financiers mis en place pour cette musique qui n'attire qu'une minorité d'intéressés. Les musiciens de jazz ayant été récupérés par l'institution sont reconnus socialement.

Par ailleurs, la tradition est perçue comme quelque chose d'arriéré qui ne figure plus dans le paysage musical actuel et non comme la base de toutes les musiques naissantes.

Actuellement, lorsque les élèves de MA se mettent au jazz, ils se penchent tout de suite vers le jazz actuel car les passerelles avec le binaire sont beaucoup plus évidentes notamment dans les tempi rapides. Ils ne commencent pas par la tradition qui permet de comprendre sa signification mais cherchent avant tout la rentabilité.

Les MA peuvent ressentir de la jalousie et être en rivalité avec les jazzmen, qui, du fait de leur nature acoustique, peuvent se produire plus facilement dans des lieux divers, souvent plus classieux et ainsi obtenir des cachets plus conséquents. Alors que les groupes de MA sont souvent contraints de jouer principalement dans des bars avec des rémunérations dérisoires ou avoir une reconnaissance suffisante leur permettant de se produire dans les SMAC.

Enfin, on peut remarquer un complexe des compétences au niveau instrumental qui ne se justifie pas car on trouve dans les MAA nombre de musiciens virtuoses.

2 – Point de vue des jazzmen vis à vis des Musiques Actuelles

Ils ont souvent l'image du « laisser-aller » car dans cette musique tout n'est pas théorisé. Cet aspect les dérange et leur donne la représentation d'une musique facile qui vise plus le profit que l'aspect artistique.

Cette musique leur paraît répétitive et pauvre, à l'encontre de leurs critères musicaux. Ils ont à l'esprit l'image de la techno ou dance. Tout ceci peut conduire à un sentiment de supériorité du jazz par rapport aux MA dans le sens où le jazzman pense savoir mieux lire, déchiffrer, posséder un langage plus élaboré d'un point de vue mélodique, harmonique, rythmique.

Les jazzmen ont du mal à accepter qu'une musique pas forcément recherchée ait la faveur du public. En effet, plus que tout autre musicien, le jazzman ressent le besoin impérieux de voir sa musique recueillir l'adhésion du public.

Les jazzmen focalisent sur l'aspect théorique et n'ont souvent pas en tête l'importance du son, alors que le placement rythmique et le son (puissance) résumant toute la complexité de cette musique,

Enfin, on observe une crainte des jazzmen dans la volonté de faire des MA, souvent ceux-ci sont cloîtrés, enfermés dans leur conception intellectuelle et n'arrivent pas à assumer quelque chose de simple qui sonne tout seul sans passer par des automatismes mélodico-rythmiques qui ne sont pas en adéquation avec les MA.

On reproche souvent à un batteur de jazz lorsqu'il joue des MA le manque de frappe, d'efficacité des tournes et des breaks, de placement,

En conclusion, on peut dire que ces deux mondes se regardent avec envie et en même temps ne se prennent pas mutuellement au sérieux, ils ont besoin de caricatures pour se rassurer. La différence entre le monde du groove et le monde du swing n'est pas facile à résorber, chacun campant sur ses positions. Dans un tel contexte, comment peut-on envisager un enseignement hybride ?

B) La transversalité dans le cadre de mon enseignement de la batterie

Nous allons tenter de classer les caractéristiques de jeu afin de rendre plus lisibles les différents enjeux d'un enseignement transversal.

1-Batterie jazz

- subdivision ternaire
- batterie centrée sur l'axe ride, caisse claire, charley
- ride qui lead (détermine) l'ensemble des éléments (grosse caisse, caisse claire...)
- la batterie crée ses marquages (appui) par l'alternance grosse caisse, caisse claire en général sur l'instrument harmonique accompagnateur
- la batterie colle le drive (chabada) de la cymbale (gardien du tempo) sur le rythme régulier de la basse (walking bass)
- équilibre sonore tourné principalement sur la ride
- caisse claire, grosse caisse jouée principalement en ghost notes hormi des accentuations intentionnelles
- faire sonner les thèmes à l'instrument,
- tradition des chorus 4/4 (obligation de connaître la carrure par exemple 32 mesures)
- savoir raisonner en terme de grilles
- vision mélodique de l'instrument : faire chanter les cymbales, les toms comme des notes (citations de thèmes de jazz sur les toms : Jeff Hamilton, Ari Hoenig)
- le chabada est vu comme la base de développements rythmiques
- notions de toucher (nuance/son)
- ouverture vers des sonorités diverses mais acoustiques (cymbales cassées, mailloches, rivets, balais, cymbales rivetées, jeu avec les mains, crosstick)

2-Batterie en musiques actuelles

- subdivision binaire
- importance du break, rôle de relance et de changement de parties (A/B)
- batterie centrée sur l'alternance grosse caisse, caisse claire comme base de développement rythmique
- la batterie colle son rythme et notamment son placement à la grosse caisse sur le pattern (ostinato) de basse ou bien la batterie effectue un pattern de base permettant à la basse de pouvoir phraser un riff (ostinato) de son choix
- équilibre sonore tourné vers la frappe grosse caisse caisse claire avec un charley précis (fermé) ou vivant (ouvert)
- côté physique de l'instrument (forte implication corporelle pour jouer tel ou tel style)
- chorus de batterie plus pensé comme un élément de show (démonstration) et moins considéré en tant qu'instrument improvisateur au même titre qu'une trompette ou un sax en jazz
- la batterie résonne de manière générale sur des carrures de 8 ou 16 mesures ou bien un chorus libre sans restriction de mesures ou de carrures
- vision cyclique de la tourne, la répétition amène une certaine transe, sur des musiques complexes, importance de coller rythmiquement au thème, aux riffs, importance de la mise en place, nécessité de précision rythmique d'homorythmie alors qu'en jazz une mise en place peut être pensée de manière plus ouverte par chaque instrumentiste, ceci est véhiculé par une forme d'improvisation permanente
- musique où la marge de liberté, d'improvisation est moindre qu'en jazz en raison de ce que je viens d'exprimer précédemment
- notions de l'afterbeat (2ème ou 4ème temps) qui est de jouer en arrière, au fond du temps
- notions de frappe (poids de la baguette)
- ouverture vers l'électronique
-

3-Points communs de ces deux modes de jeu

- le tempiste (gardien du tempo) qui a pour rôle de leader un ensemble
- importance de l'afterbeat (charley en jazz, caisse claire en MA)
- mesures impaires, asymétriques : prendre de la liberté en jazz par rapport à ces mesures en cassant les carrures, tournes plus figées en MA, patterns identifiables (nécessité de pattern)
- connaissance du répertoire
- savoir monter en puissance, débuts et fins de morceaux et comment accompagner un chorus

On se rend compte qu'au delà de ces divergences, les enseignants/musiciens ont du mal, chacun dans leur esthétique, à expliquer ce qu'est la notion du swing et celle du groove. Notions difficiles à définir car on peut sans cesse trouver des exemples qui confondent leurs caractéristiques. Il s'agit en premier lieu d'un balancement qui met jeu des sensations plus ou moins appuyées. Pourquoi ne pas partir de nos ressentis plutôt que d'aller toujours chercher la définition dans notre pratique ?

4-Les bases de mon enseignement

Élaboration de cours mixtes :

Quelles sont les bases de mon enseignement ? Il est important pour un enseignant de définir les bases qui lui ont permis de devenir un musicien confirmé. Les percussions en général débutent par l'acquisition d'une technique instrumentale basée sur la caisse claire. On peut s'interroger sur la définition des bases d'un apprenti batteur qu'il soit en MA ou en jazz. Quels sont les grands axes que l'on peut trouver dans les différents modes de jeu, et à partir de là est-ce que l'on peut s'en servir dans d'autres contextes ? Comment éviter le clonage, la parfaite imitation d'un style ? Comment construire un enseignement en interaction continue avec ces deux courants ? Comment peut-on envisager des transpositions, des translations didactiques entre les deux esthétiques ? Il faut s'interroger sur la question des valeurs que l'on souhaite enseigner, quel musicien, veut-on former ?

Dans l'enseignement de la batterie on est souvent en présence de demandes d'élèves qui veulent aborder de nouveaux styles. Un jazzman s'intéressera aux MA et inversement. Tout est une histoire de complexe ou d'envie, tout dépend de quel côté l'on se place. Le batteur de MA aura tendance à envier la finesse du jeu de la batterie jazz, le langage continu entre la grosse caisse et la caisse claire, cette subdivision ternaire qui casse le schéma binaire de double croche omniprésent dans les rythmiques Rock, funk, hip hop par exemple.

Un musicien de MA peut voir dans le jazz une sorte de référence tout d'abord stylistique du fait qu'elle ait fait émerger bon nombre de courants musicaux dans le but de comprendre la source, les influences des musiques inspirées du jazz. Certains batteurs affirment que le jazz constitue une référence au niveau des procédures, c'est apprendre ce qu'est véritablement une structure, des nuances, l'harmonie. Quant au batteur de jazz, il sera sensible et envieux de la puissance, de la frappe que génèrent les rythmiques binaires et à l'after beat, tentation d'écraser la baguette commune à chaque batteur qui est contenu chez la plupart des jazzmen. Cette frustration de la frappe est en partie véhiculée par l'idée que la batterie de jazz doit être jouée en tendant vers un équilibre sonore assez bas.

Pendant son apprentissage, le batteur de jazz est sans cesse tiraillé par des réflexions du genre " s'il te plaît joue moins fort, je n'entends pas la contrebasse " que ça soit dans un contexte live ou en cours. Cette représentation est peut-être due au fait que les orchestres de jazz ont principalement évolués dans les clubs et que par conséquent la batterie a dû se plier aux exigences du lieu. Pourtant à l'époque, du bebop ou hardbop cette question ne se posait pas. En effet des batteurs comme *Art Blakey* dans les *Jazz Messengers*, ou bien encore *Buddy Rich* dans son *big band* dégageaient une puissance sonore, une hargne à faire pâlir la plupart des batteurs de jazz actuel. Peut-être y avait-il derrière cette fougue une envie d'affirmer une musique avec des valeurs qui se sont atténuées au fur et à mesure de la transmission du jazz.

Que dire de ces enseignants qui se disent apprendre la batterie jazz dans les règles de l'art et qui en réalité s'approprient une culture qui n'est pas directement la leur. Le batteur de jazz pense souvent à tort que grâce son niveau instrumental, il sera capable de jouer des rythmiques binaires. Il

omet bien sûr tout ce que ça implique. (On remarque une attitude similaire chez les percussionnistes qui pensent que le jazz est une musique ayant besoin de technique pour être jouée et qui ressentent un complexe vis-à-vis de l'improvisation). L'inverse est moins fréquent, les MA ont bien plus conscience des difficultés que renferme le jazz, et de la pâle imitation qu'un musicien de MA peut faire en se frottant au jazz. Il est vrai qu'il est plus facile d'augmenter son volume sonore que de le baisser, car il s'agit bien là avant tout d'un problème d'équilibre sonore et de frappe.

Si on doit donner des solutions afin de diriger l'élève vers l'une ou l'autre de ces esthétiques, il faut s'attarder sur des considérations pas forcément techniques mais plutôt d'ordre sonore et tactile en visant un équilibre en adéquation avec les instrumentistes du groupe. Comment arriver à briser ses habitudes de frappe ? Comment apprendre à l'élève à faire réagir son instrument, comment cibler dans notre pratique de musicien les éléments qui sonnent jazz ou MA ? Dans un deuxième temps sélectionner les questions de musicien que l'élève doit se poser qu'il puisse à son tour classer dans sa tête ce qui sonne jazz ou rock par exemple ?

Ce qui est important également c'est de comprendre comment fonctionne l'oreille de l'élève parce que chaque personne est plus ou moins sensible aux différents constituants d'une musique. C'est la manière dont on écoute une musique qui détermine notre culture musicale, nos ressentis, qui définit un musicien. Citons François Ribac (*enseigner la musique n°8 p257*) " Il me semble que les musiciens doivent être des expérimentateurs, des créateurs de dispositifs qui permettent aux gens de s'exprimer et de savoir mettre l'accent où il faut pour devenir des artistes. Ce qui nous oppose dans nos goûts, c'est que nous avons différentes façons d'aimer la musique : c'est-à-dire que nous ne faisons pas tous attention aux mêmes choses ni de la même manière."

L'apprenti musicien peut être perçu comme une bouteille qui se remplit de musiques, de savoirs, savoirs qui au bout d'une certaine expérience définissent les valeurs, les actions, les perceptions de la personne. Quels sont les dispositifs pour éduquer l'oreille de l'élève ? Bien sûr, il y a les relevés effectués par l'apprenti chez lui, et ceux fait en cours à l'aide du professeur. Il faut citer également les concerts. Mais tout cela ne peut que donner des directions à l'écoute, la culture, l'analyse musicale sans rien changer à nos réflexes d'écoute et de surcroît d'action. « Comment expliquer qu'un musicien de jazz même s'il a assimilé la puissance (volume sonore) qu'il faut dégager pour jouer du rock, même s'il s'est empreint de cette culture, n'arrive pas à retrouver la lourdeur² qu'il peut y avoir dans ce genre de rythmique ? » (David Adelson Batteur MA au Cefedem Rhône-Alpes)

On peut aussi envisager la question de l'enseignement de ces deux esthétiques en se basant sur un projet transversal avec les deux départements quand la structure le permet. La mise en commun de la classe de batterie entre le professeur de MA et de jazz peut être envisageable, (ce procédé existe dans la classe de saxophone à Chambéry). On peut envisager la mise en place des projets d'écriture sous la tutelle d'un spécialiste pour une formation de musiciens issus de l'autre esthétique, par exemple un guitariste de MA axe son projet d'écriture sur une formation jazz de quatre soufflants. Autre

² J'entends par lourdeur ce savoir faire qui consiste à écraser la baguette sur la caisse claire, ou la batte sur la grosse caisse sans laisser respirer le tom.

déclinaison, un atelier d'arrangement, de réappropriation qui consisterait à adapter une composition d'un élève de jazz, dans un courant musical faisant partie des MA comme par exemple en funk, bien sûr la démarche inverse est souhaitable. Un atelier de culture commune peut être aussi pensé donnant les moyens à l'élève de se familiariser en parallèle au monde du " swing " et du " groove ".

Toutes ces propositions ne prennent du sens que si elles sont en adéquation avec le projet de l'élève. La difficulté de créer un département commun serait de briser au départ de cet enseignement les clichés (ainsi que je l'ai souligné précédemment) qui instaurent une dichotomie entre les MA et le jazz. Comment faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de s'imprégner de ces deux styles alors que le projet, s'il y en a un, ne tend que vers une direction musicale ? Le mélange incessant des musiques et sa démocratisation font qu'il y a de moins en moins de puristes. Les nouvelles générations sont de plus en plus à l'écoute, dès lors les élèves ressentent le besoin croissant, la nécessité d'aller puiser dans d'autres courants et de construire une identité musicale de plus en plus métissée.

CONCLUSION

La confrontation qu'il y a eu entre le monde classique et le jazz est en train de se reporter sur la relation entre les musiques actuelles et le jazz. Il y a maintenant 20 ans que le jazz est dans l'institution et les multiples tentatives de marier le classique et le jazz n'ont pas fonctionné. Alors comment expliquer que l'arrivée des MA dans l'institution suscite autant de questionnement sur le thème de la transversalité ? Peut-être parce que les MA constituent un nouveau souffle dans l'école de musique et drainent ainsi une demande croissante du public. Il est incontestable que leur intégration dans l'enseignement institutionnalisé de la musique oblige à une réflexion plus générale sur l'enseignement. Les conceptions de l'enseignement des MA et leur dispositifs didactiques divergent avec celles existantes à l'heure actuelle dans l'institution. Certains enseignants se réjouissent de ce renouveau didactique qui met la pratique comme élément moteur et la théorie comme élément ressource. D'autres pédagogues affirment ne pas savoir si l'implantation de ces musiques dans l'école leur est bénéfique car elles risquent de perdre leur énergie, s'affadir, mais c'est une manière démagogique d'éviter de se poser d'autres questions tout aussi importantes sur leur propre enseignement.

Il faut accepter toutes les musiques et assumer leurs différences. Les institutions agissent et réfléchissent pour les musiques et pas forcément pour la musique. Chaque esthétique ressent le besoin de se mesurer aux autres pour se donner une crédibilité. On sera de plus en plus conduit à envisager l'enseignement de façon plus ouverte.

Le jazz et les MA sont intimement liés de par un rapprochement esthétique qui les rends de moins en moins indissociables. La société a du mal avec ses appellations. On observe un double discours face à ce problème ; en effet, on a de plus en plus de mal à définir le jazz et les MA car elles se sont attirées l'une vers l'autre, mais on sent également un besoin de les compartimenter pour tenter de comprendre et pour mieux avoir le contrôle des pédagogies. Pourquoi ne pas envisager l'enseignant comme un généraliste de l'enseignement et un spécialiste d'une esthétique. Car cela serait mentir à l'élève que de se prétendre apte à enseigner en même temps le jazz et les MA dans une optique de professionnalisation. On ne peut se prétendre spécialiste du jazz et des MA, l'essence même de ces musiques même si elles se sont inspirées entre elles, ne peuvent pas se retrouver dans une même et seule pratique enseignante. Le professeur peut ouvrir son champ de compétences mais aura beaucoup de mal à devenir spécialiste dans la pratique d'un autre courant.

BIBLIOGRAPHIE

- *Enseigner les Musiques Actuelles*
FNEIJMA – Les actes colloque National - 2005
- *Enseigner la musique n° 8*
Production artistique Enseignement recherche
Jean-Charles François du CEFEDEM Rhône-Alpes – CNSMD de Lyon
Editeur – 2002
- *Dictionnaire du rock*
Guy Schoeller – 2000
- *Enseigner la musique ou La Musique entre théorie et pratique*
Eddy Schepens
- *Frankenstein Pédagogue*
Collection Pratiques et Enjeux pédagogiques
Philippe Merieu 1996
- Jazzman n°86 Où en est le jazz ? Décembre 2002
- *Jazz à l'école de musique : quel(s) enseignement pour quels musiciens ?*
Jeanne Guillaume 1998 Cefedem Rhône Alpes
- *Musiques actuelles actualiser les musiques, actualiser l'enseignement*
Roz Frédéric 2003 Cefedem Rhône Alpes
- *Trois Livres sur le jazz* Eric Gonzales 2002 (article sur internet)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier pour leurs conseils et leur disponibilité : Rémi Goutin, Jérôme Regard, Antoine Broust, Gilles Laval, Philippe Roche, Maurice Bolze et Jean-Charles François.

ANNEXES

Interviews Gilles Laval professeur de guitare MA à l'ENM de Villeurbanne

Les MA actuelles et le jazz, n'ont pas la même direction en ce qui concerne l'enseignement. Les nouvelles générations d'enseignants se posent la question de savoir quel véritable lien peut-on tisser entre ces deux esthétiques. En ce qui concerne les concours d'entrée, il n'y a pas de directives en MA alors qu'en jazz l'exigence est beaucoup plus présente : (savoir lire, déchiffrer une grille). L'essence même des MA n'est pas basé sur la reprise comme en jazz mais sur la création.

Gilles porte un grand intérêt pour la matière sonore, autant que la note, il s'agit là d'une des caractéristiques qui définit le plus les MA : le son avant la note.

Gilles pense qu'en travaillant l'harmonie, on se rend compte qu'on peut jouer n'importe quelles notes, après l'important c'est d'assumer. Dans ces cours, Gilles fait d'abord travailler les solos avant de faire travailler les gammes. Il pense aussi que l'enseignement du jazz forme des musiciens d'un excellent niveau mais qui n'ont souvent pas grand-chose à dire, et que le principe de la musique c'est justement d'avoir quelque chose à dire, à revendiquer au-delà des notes. Les MA ont peur de voir ce phénomène se produire dans leur pratique, phénomène qui selon eux viendrait de l'institution.

L'école de musique se doit de proposer quelque chose qu'on ne peut faire à l'extérieur, par exemple des grandes formations ou des projets transversaux.

Il faut faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il produit, le faire prendre conscience du groupe.

Gilles pense également que ce qu'on appelle clichés dans les MA existent autant dans le jazz, c'est-à-dire que quand on parle d'accord de 11ème, on fait du jazz. Les musiciens de jazz sont obsédés par des accords de plus en plus riches et pensent que cette course vers l'harmonie n'a plus de sens, et que le fait de jouer un accord très enrichie devient aussi cliché que de jouer une *triade* majeur, terme très utilisé en jazz et que les MA n'emploient pas (accord à trois sons). Cette recherche dans l'harmonie peut être comparée à la recherche de son des MA. Gilles pense que de connaître ces gammes et de les faire sur la musique n'a pas grand intérêt. Souvent on écoute dire « j'en ai marre je ne fais que de la pentatonique », les élèves dans une précipitation d'acquisition de savoirs veulent apprendre les gammes qu'utilisent les jazzmen pour développer leur langage, est ce que c'est la bonne solution ? Gilles explique qu'on peut partir de la pentatonique et déjà voir de combien de manière on peut la jouer : partir de telles notes par exemple. Gilles impose rarement des morceaux, il faut laisser l'élève apporter ce qu'il aime et lui donner des pistes « untel joue comme ça, tu vois tu peux développer ça et ça ».

A la question des élèves qui sont entre les MA et le jazz : le jazz a emprunté la lourdeur des MA même si elles le font à leur manière. Il faut arriver à se définir, à se situer, sinon on ne se sent pas bien au milieu. Il n'y a plus de « niaque » en jazz, l'énergie a été perdue. Peur des MA de devenir musique savante au sens péjoratif : elles perdent leur âme. Les MA souhaitent avant tout jouer avec les copains et monter des projets, mais la même chose s'applique en jazz. Les équipes pédagogiques en jazz sont enfermées eux-mêmes dans leur contenus d'enseignement très cadré

Gilles affirme que les personnes sortant du conservatoire après 8 ans d'études arrêtent

brusquement. Il est possible de faire marche arrière après des études, mais on n'est pas obligé de passer par un conservatoire. Dans le monde classique, la pratique existe difficilement sans partition. Gilles explique aussi que c'est avec le département jazz qu'il travaille le moins. Le département des MA est regardé de haut, et les profs de jazz sont réticents pour élaborer des projets compte tenu d'un fossé au niveau des compétences, on observe la même le rapport classiques/jazz. La résidence Freth Fries à l'ENM de Villeurbanne a permis de regrouper les deux esthétiques (jazz/MA) autour d'un seul et même projet.

Il y a un cursus lourd en jazz et les élèves n'ont pas le temps de s'intéresser à autre chose qu'à leur musique. A Villeurbanne, pas de premier et deuxième cycle, il est évident qu'il est difficile de situer un élève dans ses premières années d'études, c'est moins lisible qu'en jazz, mais les élèves savent très bien où ils veulent aller, car ils sont animés par un projet qui leur tient à coeur. On a demandé à Gilles de créer un 2ème cycle musiques actuelles, à ce compte là il faudrait créer un premier cycle.

Gilles parle « d'enseignement en étoile », c'est-à-dire que l'on travaille toujours sur toutes les notions, on regarde, on fait tout systématiquement. Il faut réfléchir sur son instrument, le son, le groupe : il faut apprendre à gérer de multiples paramètres tout de suite, à l'inverse des classiques qui ont construit leur enseignement en escalier. Si on se spécialise dans un paramètre, on ne sait plus faire ce qu'il y a en dehors.

« - Cet accord, il est majeur ou mineur, j'arrive pas à savoir ?

- « -et bien, essaie de l'entendre, mets les doigts où cela te semble juste. »

Autre cas de figure : une jeune fille de 12 ans, plutôt attirée par le punk, souhaite jouer un groove très rythmique à la guitare. Tout d'abord, Gilles lui demande de chanter la partie, elle y parvient. Après cela, il lui demande de décomposer « - Mais, ça sonne pas ! », elle a raison.

« Il faut que tu bosses ta rythmique à la main droite.

« D'accord. ».

Quinze jours plus tard, elle y parvient même si cela accroche un peu. On aurait très bien pu lui dire « - attends un peu, on va d'abord essayer d'atteindre une base rythmique pour que tu puisses jouer cette partie, on jouera ceci dans un an ». La jeune fille ne serait sûrement pas restée à l'école de musique.

De moins en moins d'élèves rentrent en école de musique sans avoir un projet en tête, on peut se poser la question de savoir comment on évalue un débutant dans un concours d'entrée. A Villeurbanne où Gilles enseigne, deux profils d'élèves se présentent au concours d'entrée. Gilles leur propose un entretien ou leur demande de faire ce qu'ils souhaitent : certains jouent d'un instrument, dansent sur une musique ou parlent d'un groupe. D'autres ne savent pas quoi faire « - c'est à toi de cibler ce que tu aimes dans la musique.

« - oui mais la musique que j'écoute chez moi, je ne l'aime pas ».

Il faut poser les bonnes questions pour impliquer l'élève et lui faire apporter de la matière.

Gilles pense que certaines écoles associatives de batterie rock ont une démarche encore plus institutionnelle que les écoles agréées elles-mêmes. Par exemple, certains travaillent un blues avec les partitions signées de la main du professeur et ne voient dans cet exercice que le fait de jouer par exemple en picking. Si on leur demande combien d'accords il y a dans un blues, ils ne le savent pas.

Ce qui ennuie Gilles, c'est que l'on ne propose pas cette formation à d'autres esthétiques : formation au rabais. Les SMAC ont un cahier des charges très précis.

Dans les écoles de musique, les directeurs affirment que l'enseignement des musiques actuelles est similaire à celui dispensé dans les autres esthétiques. Les professeurs

comprennent et mettent ce qu'ils veulent derrière le terme « enseignement des musiques actuelles ». Pourquoi n'y a-t-il pas de solfège pour cette musique ? Il s'agit là d'un cliché, pourquoi ne serait-il pas possible de créer cet enseignement ? Il faut partir de l'envie des gens, réfléchir à leur demande et ensuite, on oriente. Il y a beaucoup d'improvisations libres en musique actuelle, les jazzmen ont souvent une vision critique de cette improvisation car, pour eux, elle n'est pas balisée sur une harmonie. Il faut cesser de se focaliser sur la valeur intrinsèque de chaque musique : l'idée que le rock est moins technique que le jazz, que le jazz est moins technique que le classique. Il faut accepter toutes les musiques et assumer leurs différences. Dans les écoles associatives, on écoute souvent dire que le professeur de guitare classique peut donner les cours de guitare rock, mais l'inverse, on ne le propose pas souvent. Que cache cette attitude ? Il est certain que la polyvalence a ses limites. On ne peut pas enseigner véritablement une esthétique si l'on ne se définit pas par rapport à celle-ci. Que penser de ces pseudo enseignements ? Cette pratique est assez courante dans les écoles de musique associatives car les directeurs de ces établissements sont obligés de regrouper les esthétiques sur une seule et même compétence par contrainte budgétaire.

Antoine Broust : professeur de batterie à Chambéry

Les MAA « tripotent » leurs instruments dans leur coin, il faudrait penser à un moment donné à le « bosser sérieusement » d'où la création d'écoles et de bourses.

La guerre des clans entre MA et jazz n'est pas saine, la musique est faite pour rassembler et on constate la difficulté qu'ont les institutions pour mettre en lien ces deux domaines. Il faut ouvrir le jazz à d'autres pratiques, à d'autres pensées. C'est la manière dont l'oreille a de façonner certains styles qui détermine les différentes positions face à ce problème. Au concours d'entrée, un grand nombre d'élèves de MA souhaitent rentrer en jazz. Il existe toujours une transversalité dans les arts. Musique, danse, visuel, partagent très peu de projets transversaux. Et c'est cette transversalité qui, ne l'oublions pas, a fait émerger les MA.

Si deux personnes d'identité et de milieu différents veulent jouer ensemble, cela fonctionne. Pourquoi ? C'est un effort humain, une volonté qui crée la transversalité et non le souhait d'une politique quelconque. Parfois Antoine propose aux élèves de MA de venir écouter ses cours, très peu d'entre eux sont venus le voir, seule une personne a répondu à l'appel. Il est rentré dans la classe de manière hésitante. Ils ont réalisé un projet ensemble et l'élève n'en revenait pas de faire quelque chose avec le professeur de batterie Jazz. Cette réaction montre bien le décalage qui peut exister et les complexes que l'on peut avoir face à une esthétique, et le fait de jouer de la musique ensemble. Il faut que les musiciens de MA modifient l'image qu'ils se font du jazz, qui sera peut-être dans 20 ans la mauvaise image des musiques actuelles. La société a du mal avec ses appellations. On observe un double discours face à ce problème ; en effet, on a de plus en plus de mal à définir le jazz et les MA car elles se sont attirées l'une envers l'autre, mais on sent également un besoin de les compartimenter pour tenter de comprendre et pour mieux avoir le contrôle des pédagogies. Cependant avec une équipe pédagogique soudée, on arrive à faire beaucoup de choses et l'institution prend ici toute son importance car c'est un lieu qui ne peut que favoriser le développement de ces démarches.

Antoine passe par le relevé (effectué par les élèves hors du cours ou avec le professeur en cours) pour découvrir des styles et se rapprocher du projet des élèves. Il parle aussi de la dimension psychologique de l'enseignant qui doit l'intégrer dans sa pédagogie. « Je suis ici (au Conservatoire) pour avoir un échange, il faut que j'apprenne aux élèves et que les élèves m'apprennent aussi quelque chose. Il faut déceler ce que l'élève a à l'intérieur, écouter puis

tenter de construire avec ses compétences et ses connaissances ». Antoine explique également que, pour parer aux difficultés que les élèves rencontrent dans l'exercice du relevé, il est nécessaire de repérer ce que l'élève entend, où ses capacités s'arrêtent et tenter de développer à partir de ce constat des solutions afin d'y remédier, on ne peut pas se cantonner uniquement au relevé de grooves. « Ma mission est de les amener au swing quelles que soient les entrées... »

Il faut savoir répondre aux envies de l'élève même si sa demande porte sur des éléments très simples (par exemple un rythme standard repéré sur un CD qu'il affectionne particulièrement). On doit suggérer à l'élève que le batteur dont il est question possède une technique instrumentale lui permettant de jouer ce rythme avec une aisance particulière et faire prendre conscience à l'élève qu'il peut aller plus loin en développant une démarche de composition. Antoine aborde également le problème de l'imitation du professeur car, au-delà d'enseigner un savoir, une technique, celui-ci imprime une image qui peut nuire à l'identité musicale de l'élève. « J'écoute souvent dire par les autres professeurs que tel ou tel élève, sur certains passages, joue comme moi... ». Cette idée est remise en question par François Ribac, compositeur de théâtre musical, qui pense : « le mimétisme, ça ne conduit pas à devenir un clone, parce que le clonage consiste à prendre la même cellule et à la reproduire. Le mimétisme a dans son processus le fait de se séparer à un moment donné du modèle... Beaucoup de gens me disent que je ressemble à mon père, et c'est sûrement vrai ; cela veut dire que, sans le savoir, quand j'étais petit, j'ai pris des choses de mon père. Le fait d'imiter, de reproduire, de répéter, de prendre le même son au départ du disque, amène forcément à faire autre chose. »

Au delà de ces considérations musicales : le fait de posséder des acquis, d'être aguerri par la musique, ne doit pas conduire à l'omission de la notion de désir, de complicité avec l'instrument. Il faut s'amuser avec. C'est ce rapport personnel à l'instrument qui reflète notre personnalité.

Antoine expose aussi l'idée selon laquelle quelle que soit la musique que l'on joue, il faut raconter quelque chose. « Je propose en début d'année à mes élèves d'effectuer une improvisation avec une seule contrainte : un début et une fin précise, souvent les élèves ne savent pas quoi proposer à l'intérieur du morceau alors qu'il s'agit là d'un exercice simple ». Les blocages ne sont pas techniques mais mentaux. L'inverse est plus anecdotique. Il faut avoir une démarche de recherche d'identité que cela soit dans les MA ou dans le jazz. On est obligé de se situer, de revendiquer une identité qui évolue au fil du temps.

Interview de Rémy Goutin, Professeur de piano :

Rémy Goutin voit dans la transversalité MA et jazz un complexe des compétences et des financements. Pour lui, les MA ont du mal à s'identifier car elles sont très variées. « Puisqu'elles ne savent pas ce qu'elles sont, peut être savent-elles ce qu'elles ne sont pas ? » Rémy Goutin se pose la question de savoir ce qu'est le jazz pour tenter de définir ce que sont les MA. Impossible de trouver la limite entre ces deux styles. Est ce que les MA sont différentes du jazz ou exactement la même chose 20 ans plus tard ? Si elles sont la même chose, le jazz disparaît. Les MA ont peut-être le désir de prendre la place du jazz dans l'enseignement, c'est une idée pas affirmée mais sous-jacente.

Rémy ne se pose pas de questions, ne se met pas de barrières par rapport à l'enseignement, il apporte quelque chose aux élèves et c'est à eux de savoir ce qu'ils veulent car tout le monde n'est pas capable de jouer toutes les musiques. Si l'élève écoute beaucoup de musique, il aura accès à l'ouverture et pourra avoir une appétence pour un certain nombre de musiques. Les MA sont très connectées avec la technologie, c'est l'évolution permanente du son qui les

guide. Rémy pense qu'il a un rôle à jouer dans l'apprentissage de l'instrument au sens de la richesse qu'offre les instruments acoustiques et il pense que le son de l'électronique vaut la richesse du timbre des instruments acoustiques.

Maurice Bolze directeur du Siemar Roanne

Directeur du Conservatoire de Rayonnement intercommunal Roanne Mably Le Coteau, travaille en liaison avec un collectif de musiciens roannais « Donf de Zic » regroupant une quinzaine de personnes. Il pense que les musiques actuelles appellent à un apprentissage moins normatif et qu'à partir du moment où l'on commence à définir une musique, il faut définir les caractéristiques de sa ou de ses pratiques. On a souvent dans la tête ce schéma caricatural que la musique classique va de l'apprentissage à la pratique alors que les musiques actuelles vont de la pratique à l'apprentissage. Il faut adapter son enseignement au public concerné. C'est ainsi que les enfants conditionnés par le milieu scolaire ont du mal à s'en détacher dans l'apprentissage de la musique.

Dans son établissement, on retrouve le manque de moyen pour développer de nouveaux départements et il est contraint de recruter des enseignants transversaux, par exemple, un professeur enseignant à la fois la guitare jazz et la guitare rock ou un professeur de contrebasse jazz et classique ou encore un professeur de batterie jazz et musiques actuelles.

Maurice Bolze a mis en place en 3ème cycle de solfège la création par les élèves de projets artistiques choisis librement avec un tuteur désigné, ce qui leur permet de monter un projet de manière autonome. Ils sont ainsi acteurs et non exécutants. Ce genre de projets peut leur permettre de pouvoir le reproduire dans une association extérieure à l'école. Il a mis en place également une UV compositions permettant aux élèves de se construire une identité musicale. Afin de pousser les élèves d'esthétiques différentes à travailler ensemble, il organise un concert regroupant tous les projets autour d'un thème, ceci permet aux élèves de s'écouter mutuellement.

Dans son établissement, la formation musicale n'est pas un parcours obligatoire mais si elle n'est pas choisie à l'inscription, elle doit être remplacée par des cours en atelier, en analyse, en orchestre symphonique ou au big band. Pour ce directeur, un professeur doit être davantage une personne qui oriente, qui accompagne, qu'un maître et doit faire preuve de compétences annexes. Il est difficile néanmoins de rassembler l'équipe pédagogique autour d'un même projet, car les professeurs sont réticents pour sortir de leur pratique et se replient sur leur champ de compétence. Cette réticence est peut être liée à la crainte de voir leurs élèves attirés par une autre esthétique, ce qui, à terme, pourrait diminuer leur quota horaire. Le rôle du Directeur est de les amener sur d'autres domaines musicaux. Par exemple, Maurice Bolze a mis en place une création avec des marionnettistes mêlant professeurs et comédiens. Le Directeur pense qu'un tel projet a des retombées positives sur leur enseignement. Les professeurs doivent avoir des compétences techniques mais pas seulement. Ils ne doivent pas faire faire aux élèves des exercices pour des exercices, cela n'a pas de sens mais plutôt faire redécouvrir l'exercice par des entrées différentes. Concrètement, quel est le rôle du professeur ? L'élève est le moteur de leurs parcours, les professeurs en sont les animateurs.

Pour Maurice Bolze, les musiques actuelles doivent entrer tout naturellement dans le cursus d'enseignement et ne doivent pas être envisagées comme une alternative au détriment d'une

autre esthétique. A partir du 2ème cycle, un élève doit pouvoir choisir d'aller ou pas vers d'autres esthétiques. Le directeur se pose également la question du cursus à mettre en place : soit un cursus pour chaque élève, soit un cursus commun. Convient-il de privilégier l'intérêt général ou l'intérêt particulier ?

Par ailleurs, il souligne que la présence des musiques actuelles dans l'institution n'est pas une fin en soi, elles doivent avoir leur place sans pour autant empiéter sur le champ d'action des autres esthétiques. Pour Maurice Bolze, le service public doit être un service « à l'écoute de » et non pas un service « qui ronronne » tout comme les structures extérieures qui n'ont pas plus de liberté que l'institution.

Nicolas Taite

Cefedem, promotion 2005/2007

Jazz et musiques actuelles Transversalité/enseignement

Résumé : Le jazz et les musiques actuelles sont intimement liés de par un rapprochement esthétique qui les rends de moins en moins indissociables. Peut-on envisager un enseignement interdisciplinaire qui offrirait une liberté pour l'élève de tendre vers tel ou tel style au sein de son parcours. D'un point de vue plus général, comment l'institution aborde-t-elle ce sujet notamment avec l'arrivée des musiques actuelles dans les écoles de musique? Quels sont les points communs et les divergences entre ces deux esthétiques? Comment prendre en compte la transversalité dans le cadre de mon enseignement de la batterie ?

Mots clés : jazz, musiques actuelles, transversalité, système d'enseignement, institution, batterie