

**MUSIQUE DE TRADITION ORALE
ET INTERCULTURALITE DANS
L'ÉCOLE DE MUSIQUE**

**Moulin stefane
Cefedem Rhône-alpes
Promotion 2006-2008**

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS :

- Musiques traditionnelles.
- Oralité.
- Apprentissage d'après le vécu.

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : Cadre théorique.

A - Histoire de l'entrée de nouvelles cultures dans l'école de musique Française.

B - Les musiques de tradition orale se transforment dans l'école.

- Temps de cours et de pratique réduits
- Artificialisation ou dé-contextualisation :
- Nombreuses autres activités des participants, « dilution » possible de la motivation :
- Confort «social» inhabituel :
- Positions exotiques de la discipline :

C -De l'utilisation du récit.

DEUXIÈME PARTIE : Le trajet d'un musicien pratiquant les musiques de tradition orale vers l'enseignement en école de musique.

A)- Cadre familial, musique et voyage : expérience -récit

La musique, comme un art de l'aller retour

Geneviève « Zeïnaba » : « l'art du voyage » !

B)- Un aller-retour dans ma formation : expérience d'apprentissage -récit

C)- un aller-retour entre l'oral et l'écrit : expérience de formation -récit

a) : Le Centre loisir et rencontre.

b) : projet Rio Z'éclat.

La Lucarne, présentation.

c) : Quelques réflexions sur les échanges produits lors de cette formation.

Rôle du Musicien dans la cité.

Réflexions sur savoirs et transmission.

TROISIÈME PARTIE : une approche transversale

A)- S'engager dans la création des conditions et des circonstances qui permettront aux élèves de voyager.

De l'importance des pratiques collectives.

Les transversalités, outils de l'interculturalité.

Un exemple d'une transversalité inter esthétique.

Milles et unes idées à inventer...

B)- Evolution des pratiques : De l'utilisation des supports dans l'enseignement des musiques de tradition orale.

Entre l'aural et l'écrit, l'oral et le visuel...

Quels supports pour quelle oralité ?

Écrire... D'après !

C)- Evolution de l'école de musique.

CONCLUSION

Je tiens à remercier sincèrement la bienveillance de :

Mon « aide-mémoire » **Eddy Schepens** pour ses précieux conseils.

Mon Professeur de culture musicale **Jean Blanchard** pour ses éclairages avisés.

Avant-propos :

Ma formation a commencé sur le tard (19 ans) et sur le tas, un tas bien large qui comprend quelques associations et groupements (en France) de passionnés de musiques d'ailleurs, trois régions du Brésil, une du Sénégal et une de Cuba, et plus récemment l'ENM de Villeurbanne où j'ai complété et validé un DEM de musique traditionnelle. Parcours tout à fait classique d'un musicien « mutant ».

Musique traditionnelle ??...

« La clef de pratiques pour nous incompréhensibles était à rechercher bien au-delà des caprices du goût, dans les profondeurs des croyances, où l'art n'est que fonction. D'où leur puissance et leurs pérennités ».

Constantin Brailoiu

C'est ici des musiques de sociétés traditionnelles dont nous parle l'ethnomusicologue roumain, qu'il définit efficacement dans cette sentence. Le terme nous paraît ici plus adapté que « musique traditionnelle ». En effet, de même que minuit ne sonne guère dans l'expression « minuit sonna » dans un roman, que dit-on quand on parle de musique « traditionnelle » ?

Difficile de faire entrer mes pratiques (chant et percussion brésilienne) dans l'esthétique « musique traditionnelle » ! Le Brésil est désormais une société moderne, et bien que certaines pratiques peuvent relever (localement) de musiques de sociétés traditionnelles (musique des Indiens du Xingù, Tambor de Criolo...), l'« esthétique » variera-t-elle selon que l'on étudie un choro¹ de Baden Powell bel et bien écrit et contemporain, le *Samba Enredo*² de l'année de l'école de samba Portela, un *Coco*³ du quartier Amaro Branco ou un *toque*⁴ d'Ilù⁵ destiné à la divinité Oshun dans le *Candomblé Nago* (religion Afro-brésilienne)... ?

De quoi expliciter un peu les réticences qui nous saisissent lorsque l'on veut

¹ Choro : forme érudite de samba.

² samba enredo : Samba à thème des écoles compétitrice du carnaval.

³ coco : Danse de ronde, procédé poético-musical comprenant chant et percussions.

⁴ toque : Terme utilisé au Brésil pour nommer une polyrythmie spécifique.

⁵ Ilù : Tambour de cérémonie du candomblé de Recife.

faire entrer la pluralité des musiques du Brésil dans une « esthétique ». Musiques « traditionnelles »... de tradition orale, musique de sociétés traditionnelles, musique du monde, ethnique, musique populaire, musique actuelle !...?

Il me semble pourtant que « musique de tradition orale » reste la dénomination la plus adaptée à mes pratiques, musiques d'une nation « née » il y a 500 ans du choc culturel entre les peuples indigènes, les colons portugais, les émigrants européens et les nations africaines déportées...

« Il n'est aucun des procédés, aucune des qualités que nous croirions propres à une musique douée d'écriture qui ne se retrouve un peu dans une musique de tradition orale. Ce qui oppose ces sortes de musiques est peut-être moins ce que l'une a et l'autre n'a pas que ce que l'une n'a plus et l'autre a encore. »

Andrée Schaeffner

Oralité et écriture :

Comme nous le verrons dans les récits, j'ai largement utilisé une méthode orale lors de mes expériences de formation, alors que j'ai bien des fois eu recours à différentes formes d'écrit lors de mes apprentissages ;

- Relevé et notation « à ma manière » pour divers repiquages...
- Enregistrement audio de cours, fêtes ou cérémonies.
- Lecture du solfège rythmique (que l'on trouve dans les différentes méthodes de percussion) et apprentissage de la lecture de note.

Il n'est aujourd'hui plus à démontrer que l'a priori de frontières entre les musiques de tradition orale et écrite (devrait-on dire les cultures), est à reconsidérer largement.

L'historien belge Jan Vasina nous rappelle que toutes les sociétés de tradition écrite ont été, à un moment de leur histoire, des sociétés de tradition orale. Nous pouvons donc supposer que les sociétés de tradition écrite conservent toutes une part d'oralité. Ne devrions-nous pas, d'ailleurs, abandonner d'emblée toute vision manichéenne lorsque l'on parle de musique, de culture, comme dans tous les domaines qui concernent les sciences humaines !?

Des apprentissages d'après le vécu :

L'histoire des cultures humaines est faite d'évolutions et de mutations, et c'est bien l'évolution du monde, des sociétés et des contextes qui crée les conditions des mutations culturelles. C'est précisément l'apprentissage "d'après le vécu" des musiques de tradition orale qui fait qu'elles portent en elles de grandes facultés d'adaptation. C'est le lien direct avec la société qui les engendre et le réel, qui leur confère une dimension anthropophagique.

Prenons en pour témoins les différents degrés de syncrétisme et la

diversité de quelques cultes religieux au Brésil.

La religion Afro-brésilienne, qui porte le nom de Candomblé dans les états du nordest, affirme ses racines africaines de l'utilisation des tambours et chant en dialecte *Yorouba*⁶ jusqu'au nom des saint vénéré.

Plus au nord, la cérémonie du nom de *Catimbo*⁷ nous montre une plus grande importance de l'apport indigène. Le *pai do santo* (prêtre), chante pour de nouvelles divinités et s'accompagne d'une maracas, pendant que lui répond un chœur de femmes.

Dans quelques états du sud se développe l'*Umbanda*. On note dans cette cérémonie la présence d'éléments d'origine européenne avec des éléments du spiritisme d'Allan Kardec, et la présence de nouvelles entités.

L'acte de vouloir transmettre implique une décontextualisation. Comment travaille-t-on le cadre de contextualisation dans ce nouveau lieu ?

Le cadre qui permettra aux élèves, eux aussi, d'apprendre selon un vécu, leur vécu, leurs apprentissages de musique de tradition orale au départ de l'école de musique...

Le griot malien Amadou Hampâté Bâ, spécialiste de la culture et tradition orale, défendait le processus d'apprentissage dans le contexte d'oralité comme une véritable « université parallèle ».

L'apprentissage, dans la tradition orale, est la conséquence d'un long processus où la démarche de l'apprenant est aussi importante que celle de l'enseignant. Hampâté Bâ nous explique à ce propos qu'*il faut apprendre à écouter les enseignements, ou à regarder les objets, à plusieurs niveaux à la fois. C'est cela en réalité l'initiation. C'est la connaissance profonde de ce qui est enseigné à travers les choses, à travers la nature et les apparences. Tout ce qui est enseigné en une parole muette.*⁸

⁶ Ethnie et langue présente au Nigéria, Benin...

⁷

⁸ HAMPÂTE BÂ, *Il n'y a pas de petite querelle*, Editions Stock, Paris, 2000. P 14.

INTRODUCTION :

Entre aller-retour et concours de circonstances, l'itinéraire de ma formation m'a conduit au départ de pratiques qui a priori ne m'étaient pas « destinées » jusqu'à l'enseignement au sein de l'école de musique en France. Ce qui me conduit au questionnement suivant :

Quelles évolutions/transformations/mutations sont possibles pour une culture musicale orale nouvellement inscrite dans un contexte de tradition écrite?

Dans un premier temps, nous tenterons de définir notre cadre théorique en traçant un bref historique de l'entrée des musiques de tradition orale dans l'école de musique. Nous identifierons ensuite les transformations de ces pratiques dans ce nouveau contexte, pour enfin définir notre approche du problème basée sur les récits d'expérience.

Dans un deuxième temps, à l'aide du récit de mon propre parcours, nous aborderons le trajet d'un musicien en passant par ses apprentissages et expériences de formation. Notre analyse nous permettra d'apporter des nouveaux éléments de réflexion sur l'enseignement des musiques de tradition orale depuis leur contexte habituel de pratique jusqu'à celui de l'école de musique.

Enfin, au regard de nos hypothèses, nous évaluerons le concept de transversalité tout en proposant des aménagements qui nous paraissent nécessaires. Tout ceci pour aider à ouvrir le débat sur les possibilités d'engagement des musiques traditionnelles au sein de l'école de musique.

PREMIERE PARTIE : A la recherche d'un cadre théorique...

A - Histoire de l'entrée de nouvelles cultures dans l'école de musique :

La possibilité, aujourd'hui, pour les écoles de musique de proposer de nouvelles disciplines relève effectivement de la réorganisation administrative menée en 1982 au sein de la direction de la musique ; un choix de politique culturelle en somme...

Un tel objectif de démocratie a concerné aussi, et s'est largement superposé avec les nouvelles actions en direction de domaines musicaux jusque-là peu ou mal pris en considération par l'Etat : principalement le jazz, le rock, les variétés et les musiques traditionnelles...

Au nom d'une reconnaissance par l'Etat de toutes les musiques, il s'est agi pour la direction de la musique de prendre désormais en compte tous les types de pratiques musicales et de considérer qu'il relève *a priori* de l'aide publique, au titre d'une égalité en dignité... *A priori*, toutes les formes de musique peuvent faire l'objet d'interventions publiques... Qu'elles concernent la création, la diffusion ou la formation...⁹

Au-delà d'une volonté d'intégration de toutes les musiques par la politique musicale de la pluralité, c'est principalement le secteur de la formation qui nous intéresse ici.

Sans une réforme de l'enseignement musical, l'égalité en dignité de toutes les musiques n'aurait pu s'imposer comme nouveau principe d'action de l'Etat. L'entrée, dans les conservatoires et écoles de musiques, du jazz, des musiques traditionnelles, de la musique électro-acoustique, était avant tout la marque de leur reconnaissance comme musiques légitimes.¹⁰

Rappelons que « l'entrée » se limite néanmoins aux conservatoires motivant leur désir d'intégrer ces disciplines et dont la décision et la charge relève quasi exclusivement du chef d'établissement. Ces derniers (et ce pour des raisons diverses), se heurtent à de vives réticences.

Dans un système institutionnel respectant depuis son origine l'idéal de l'unification de l'enseignement sur tout le territoire, elle fut aussi un moyen d'introduire la diversité, parfois même un certain esprit d'insolence, de dissidence, dans les foyers même de l'enseignement classique du classique. Ouvrir les établissements à des publics nouveaux, créer les conditions d'une rencontre quotidienne entre des univers musicaux s'ignorant jusqu'alors, rapprocher chaque établissement de son contexte territorial par la mise en adéquation entre

⁹ A. Veitl et N. Duchemin, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, Ministère de la culture et de la Communication, 2000.

¹⁰ Idem

enseignements et cultures, ou aspiration musicales locales, ainsi devait aller la réforme.¹¹

Comment, dans ces conditions, échapper à une intégration du type corps étranger ?

Comment faire évoluer cette intégration pour qu'elle puisse prendre la forme d'une rencontre au sens noble du terme ? Une rencontre dans laquelle chacune des parties en ressort changée, teintée des pratiques (de l'autre) qu'elle pourra assimiler pour le mieux, sans se compromettre ? Une sorte de métissage, selon François Laplantine, dans le sens où il est une troisième voie entre la fusion totalisante de l'homogène et la fragmentation différenciatrice de l'hétérogène.

Cette idée de rencontre peut paraître un peu idéale et on lit toujours dans le même ouvrage :

L'entrée de la diversité musicale dans les établissements a tendu cependant inévitablement à « normaliser » la diversité, par la définition des critères de progression et d'excellence sans laquelle le conservatoire ne serait sans doute plus ce qu'il est, et c'est là sans doute le revers de la réforme.¹²

En tant que praticien des musiques de tradition orale, on entrevoit rapidement que ce nouvel environnement institutionnel et le cadre spécifique d'enseignement qu'il induit, ce nouveau contexte en somme, va sans aucun doute opérer des changements notables dans les pratiques en question.

Les musiques se transforment ici dans l'école, mais aussi hors l'école, dans le voyage d'une culture à une autre, au sein même de la culture qui les a élaborées...

Rappelons que le but de cette recherche n'est pas d'éviter des évolutions destructrices qui altèreraient un "état originel" parfait, mais bien de tenter d'"optimiser", au sein de l'évolution culturelle produite, les modes de transmissions orales qui nous semblent riches et différents.

B - Les musiques de tradition orale se transforment dans l'école

Nous allons tenter d'analyser quelques facteurs pouvant donner lieu à des évolutions, transformations et mutations, au moment de « l'entrée » des musiques « de tradition orale » dans l'école de musique.

On peut imaginer que l'adaptation à ces différents facteurs entraîne diverses évolutions, pouvant faire craindre à certains une « dé caractérisation » de leurs pratiques.

Mais qu'est-ce qui caractérise la pratique des musiques de tradition orale ?

Chaque pratique étant différente, on comprend que la réponse n'est pas aisée !... On peut néanmoins tenter de recenser quelques « caractéristiques » ; la pratique collective, la présence des maîtres ou porteurs de culture, la fonction ou rôle de la musique (fête, cérémonie,...), l'identification à un groupe...

¹¹ Idem

¹² Idem

-Temps de cours et de pratique réduits

Dans l'oralité, l'apprentissage fait appel à un temps élargi, vécu intensément par l'apprenant. Très souvent, le temps passé à une activité qui ne paraît pas relever de l'apprentissage y contribue largement et fait même parfois partie intégrante de la formation !

Il s'avère que le cours de musique est généralement déterminé et réduit (1/2 heure, voire 20 minutes !) dans l'école, il en est de même pour le temps de pratique, que l'on confie volontiers à l'élève « à la maison ».

Il nous semble que le facteur temps constitue l'un des changements les plus importants. Nous voulons parler du temps de pratique et d'immersion bien sûr, mais également de la conception même du temps. On est confronté dans l'école de musique à des notions habituellement absentes sinon différentes ; rythme de l'année scolaire, cycles, cursus...

-Artificialisation ou dé-contextualisation :

Les pratiques au sein de l'école de musique, « artificielles » puisque qu'elles sont organisées dans des circuits pensés au préalable et figées dans des cursus, se distinguent des pratiques de tradition orale, qui tirent bien souvent leur énergie du lieu, du moment, des conditions dans lesquelles elles se déroulent. Le contexte d'origine, en somme, est primordial. On peut d'ailleurs compter parmi les conditions sine qua non de leurs apprentissages, la connaissance de l'endroit où le savoir a un sens.

Précisons, au risque de sembler vouloir dire que l'apprentissage ne peut se faire que dans le pays d'origine, que l'on peut essayer de recréer les conditions de « l'endroit où le savoir a un sens », tout au moins de s'en rapprocher.

La question, le principal problème à résoudre pour le professeur de musique de tradition orale est bel et bien comment, avec les moyens dont il dispose, il va tenter de créer ces conditions dans lesquelles l'élève devrait pouvoir faire ses apprentissages... d'après son vécu formé de ses expériences personnelles !

Le facteur le plus visible, comme nous l'avons vu ci-dessus dans le chapitre **temps de cours et de pratique réduits**, est l'usage fréquent du cours individuel, premier symbole de l'artificialisation et l'annonceur d'une dichotomie potentielle théorie/pratique qu'il faudra peut-être parfois remettre en cause !

-Nombreuses autres activités des participants, « dilution » possible de la motivation :

Outre le temps élargi de l'apprentissage, nous pouvons noter l'investissement de l'apprenant comme étant un facteur qui conditionne son apprentissage.

Il est bon de rappeler que l'entrée en apprentissage du musicien « traditionnel » se solde inévitablement par un engagement, un choix de vie. Un engagement physique, idéologique, philosophique, parfois religieux... un engagement culturel en somme qui sera à son tour fonction du fait que le musicien est originaire du pays concerné ou pas.

Dans l'affirmative, il s'agit pour lui de perpétuer la tradition de son pays, la faire vivre. Il est intéressant de noter à cet endroit que l'on peut encore distinguer à l'intérieur différents cas. En effet certaines pratiques musicales sont le fait d'une famille (cas des griots du Sénégal), ou d'une communauté, d'un groupe appartenant à un milieu social et culturel (comme le samba de roda au Brésil). Le cas d'un musicien appartenant au groupe sera alors différent de celui d'un autre étant originaire du pays, mais de classe sociale différente (cf. annexe 1 : Légitimité !...?).

Dans le cas d'un musicien n'étant pas originaire du pays, il s'agit alors d'une « mutation » culturelle prononcée.

L'engagement au sein de l'école de musique est rarement de cet ordre, et ce pour diverses raisons. De l'âge des participants à la pratique du type découverte, en passant par la simple « consommation » d'une activité, on recense plusieurs cas de figure qui vont provoquer la nécessité d'adaptation de ces pratiques à leur nouveau contexte.

-Confort «social» inhabituel :

L'école de musique offre généralement un cadre fixe, avec de bonnes conditions matérielles.

Pour les praticiens des musiques de tradition orale, certains aspects de précarité ou autres difficultés, se révèlent être de véritables apprentissages lors de leurs contournements. On y résout des problèmes.

La logique contrainte apporte des modifications, qui, parfois, construisent des styles ou modes de jeux très poussés.

Loin de dire que les conditions de pratiques au sein de l'école de musique ne sont pas assez précaires, comment créer un contexte global dans ce nouveau cadre, qui induiront les comportements et adaptations qui peuvent être considérés à leur tour comme faisant partie de la formation?

Ces observations sont à rattacher à la notion de contexte citée en amont et nous amène à la notion de globalité inhérente à l'apprentissage des musiques de tradition orale.

-Positions exotiques de la discipline :

Le regard porté sur les musiques de tradition orale, la majeure partie du temps issues d'un milieu populaire, dans ce que l'on peut qualifier l'autre des pratiques « érudites », les place désormais à un autre rang, celui de musique exotique, de musique « d'ailleurs ».

Il ne s'agit surtout pas de porter un quelconque jugement de valeur à cet endroit, tout au plus de souligner le fait de l'importance de l'éclairage sur des pratiques et de constater les changements qu'il peut opérer sur sa représentation.

Dans cette nouvelle posture, les pratiques musicales vont se transformer, tout comme le musicien. Comment ce dernier peut-il gérer ces mutations, qui concernent aussi les principes de transmissions de l'oralité ?

Entre le respect d'une partie des aspects du contexte originel, la fidélité à ces pratiques et les demandes et règles de ce nouvel espace d'expression...

L'analyse de ces quelques facteurs nous indique les adaptations et les transformations qui peuvent intervenir à plusieurs niveaux. On pressent qu'elles ne toucheront pas seulement les pratiques nouvellement intégrées, mais aussi les praticiens, tout comme le lieu d'intégration.

C -De l'utilisation du récit :

En première année au Cefedem Rhones-Alpes, dans le cadre du cours de culture musical spécifique, Jean Blanchard nous demanda d'effectuer sous forme de récit une petite rétrospective de nos apprentissages. L'idée était la suivante : dans une situation inattendue ou inhabituelle de stress (par exemple une situation de cours ou de concert), le premier réflexe est un retour à nos façons de faire les plus profondément ancrées, celles de nos premiers apprentissages. Dans la perspective d'évolution et d'adaptation à de nouvelles situations, un tel retour sur nos propres apprentissages et pratiques, ainsi que l'éclairage qu'il nous apporte, nous sera d'une grande utilité.

J'ai effectué ces récits et tenté de me remémorer et d'analyser mes pratiques, mes expériences d'apprentissage et de formation. En dehors des bienfaits de cette pratique d'aller-retour dont je suis convaincu, il m'a paru important de pouvoir mettre mes réflexions en regard avec mon expérience. En effet, celle-ci, avec toute sa subjectivité, nous donne un exemple de l'itinéraire d'un musicien « mutant ».

J'ai pu constater en tentant de me remémorer ces souvenirs, que tout le chemin parcouru pèse lourd dans mes tentatives d'analyse. Il me semble que nous devons en tant que médiateur faire des efforts considérables pour comprendre les besoins des apprenants avec lesquels nous travaillons, et considérer que le chemin que nous avons emprunté n'est pas le seul possible. N'avons-nous pas tous, un jour, appris de l'expérience d'autrui ?

Je rajouterais au vu de l'expérience, qu'il me semble souhaitable et important pour le corps de métier qui est (sont) le(s) nôtre(s), de s'imposer régulièrement un retour sur le chemin parcouru. (Tous les quatre ou sept ans par exemple). Sans parler évidemment des allers-retours quotidiens que demandent nos différentes activités (qu'elles soient de création, d'apprentissage, d'exécution...).

Les récits rapportés en deuxième partie seront ponctués de quelques réflexions et analyses immédiates, et vont nous permettre d'argumenter l'approche transversale de la troisième.

DEUXIÈME PARTIE : Le trajet d'un musicien pratiquant les musiques de tradition orale vers l'enseignement en écoles de musique.

A)- Cadre familial, musique et voyage -récit d'expérience

La musique, comme un art de l'aller retour

Mon cadre familial se situe en milieu rural à quelques kilomètres des fermes respectives de mes grands parents. Nous avons été élevés mon frère et moi, par ma mère institutrice et mon père ouvrier (pour n'avoir pu prendre la succession de son père).

Nous avons grandi au milieu des animaux et je crois pouvoir dire que mon père, au travers de sa passion pour les chevaux et sa fascination pour les Gitans, nous a transmis une certaine vision de l'autre et du voyage. En effet, lorsqu'ils passaient en roulotte au bout du chemin ou en randonnée quand nous passions près du campement, mon père ne tarissait pas d'éloges et manifestait émotion, respect et admiration pour ceux que l'on appelle « les gens du voyage ».

On ne peut pas dire que la musique dans mon enfance ait eu une place très importante. Dans la famille pas de musique en terme de pratique (pas de musicien) et peu en terme d'écoute (en tous cas en ce qui concerne la musique consommable).

L'esthétique dominante due à l'environnement (écoute inconsciente) reste les musiques folkloriques d'Auvergne ainsi que la musique du bal musette (en direct, à la radio). A la maison, une petite « chaîne » où j'écoutais en boucle (vers 10-12 ans) quelques cassettes de ma mère ; de Hugues Aufray à Joe Dassin... (Mes premiers « repiquages » de paroles !)

Entre 16 et 19 ans, d'autres cassettes ; Pink Floyd, Noir Désir, HF Thiéfaïne, Higelin, avec une période plus hard rock, m'identifiant à quelques copains... qui correspond à mes première envie de guitare électrique, qui se mueront vers 18 ans en guitare sèche...

Mon envie était réelle, mais pour un jeune dont l'environnement familial n'a jamais laissé entrevoir la possibilité d'une quelconque pratique musicale reconnue comme telle, il est difficile d'identifier ses envies, de leurs donner corps. J'ai en effet le souvenir de plusieurs tentatives de prendre des cours (toujours dans un cadre individuel et peu régulier), mais les « résultats » en terme d'acquis techniques me paraissent d'aujourd'hui avoir été peu probants ! non pas que je doute que sur divers autres plans (avoir vu et entendu, intégration de certaines notions même sans application immédiate...), ces moments devenus « expérience », ont compté pour ce qui allait suivre.

Une critique récurrente de l'école est celle du sens de l'apprentissage en son sein, de savoirs dont on ne voit pas l'utilisation immédiate « vous verrez, ça vous servira plus tard... ».

Formaté par des années d'école, j'ai l'impression que je ne me posais pas de question quant à la mise en pratique des apprentissages ! Comme si, moi qui ne savais rien devais d'abord apprendre avant de jouer... je me souviens avoir ri du commentaire que faisait un camarade qui citait sa mère : « *elle m'a dit tu iras au ski quand tu sauras skier ...* ». Je constate aujourd'hui que je m'infligeais la sentence !

Pour nuancer le propos, je relève aussi des situations où il me semble nécessaire d'apprendre sans forcément connaître la finalité. Par exemple, dans le travail d'une polyrythmie complexe que l'on aborde dans sa globalité, mais en effectuant une tâche précise. Il peut se passer un peu de temps avant que l'on « comprenne » cette globalité. C'est pourquoi il faut également que, sans réelle notion de la polyrythmie, l'élève puisse prendre du plaisir et s'appropriier la tâche qu'on lui donne sur son instrument. (cf. A de 3^{ème} partie). Avec par exemple :

- des phrases musicales simples.
- le travail d'un geste musical.
- la responsabilité d'un poste, puis des autres, afin qu'ils puissent avoir un autre éclairage.

Geneviève « Zeïnaba » : « l'art du voyage » !

Mon passage au lycée agricole de Nevers où j'ai obtenu un BTS « Gestion et Maîtrise de l'eau » fut une époque riche en ouverture d'esprit. J'y ai fait la connaissance de celle qui deviendra un peu une « mère spirituel » et ma première référence de voyageur. Geneviève Ceccaldi était alors professeur d'éducation socio-culturelle au lycée et animait le « club Sahel » avec lequel nous nous sommes rendu au Burkina Faso dans la région sahelienne du nord (peuplé de Peuls nomades). Notre petite équipe (5 personnes dont Sylvain avec qui je repartirai plus tard au Sénégal) devait effectuer un suivi des projets en cours et maintenir les contacts avec nos amis africains. Ces trois semaines passées sur le terrain m'ont paru durer trois mois et je me souviens avoir perçu clairement les bonds que nous faisons dans la découverte, adossés à l'expérience de Geneviève, qui, comme responsable et fortement impliquée dans les actions sociales, exigeait de nous une éthique irréprochable dans nos faits et gestes. Ses recommandations et son attitude furent un enseignement précieux qui, je pense, influèrent longtemps sur ma façon d'être en voyage (entre autres !). Cette époque correspond à mes débuts de pratique instrumentale (guitare, djembe),

B -expérience d'apprentissage : récit *Un aller-retour dans ma formation :*

Peut-être ne devrais-je pas exclure comme pratique musical les expériences avec bâtons et bidon derrière notre maison vers l'âge de 10 ou 12 ans, ou encore mon intérêt pour les chants des oiseaux si divers et précis !...

Je peux néanmoins dater le début de mes pratiques musicales « régulières » aux environs de 1994, j'étais alors en BTS à Nevers.

Je désirais faire de la guitare et me suis donc dirigé vers des cours particuliers. Pensant que cela était important pour travailler le rythme, je demandais à mon frère, (Qui travaillait alors au Sénégal dans le cadre de la coopération décentralisée), de me procurer un djembe, avec lequel je me joins à un groupe de percussionnistes du lycée.

J'ai aujourd'hui un étrange souvenir : comme la sensation qu'à cette époque, je n'écoutais pas vraiment la musique d'une oreille de musicien. J'entends ici parler d'une écoute attentive qui permet des relevés, des comparaisons, un lien direct avec la pratique musicale. Il y avait la pratique d'un côté, et puis l'écoute oisive des musiques que j'aimais bien, qui était surtout en lien à l'époque avec des textes et une ambiance musicale. Je me souviens clairement des mots de Julien (un ami guitariste) me disant « ben oui, il faut écouter, il faut jouer avec les disques... » et de ne l'avoir fait que beaucoup plus tard.

Notre BTS en poche, nous partons pour deux mois avec Sylvain sac au dos en direction du Sénégal. Triple objectif pour moi ; voyager, voir l'endroit où mon frère a passé 4 ans, et prendre des cours de percussion ...

Il me semble important de mettre l'accent sur notre démarche d'effectuer ce voyage par la voie terrestre. L'importance pour nous du voyage en soi, le fait de ne pas monter dans un avion avec en tête la seule idée de la destination (plus de 5000 km et seulement 5 heures plus tard !!!), mais l'incorporation de tous les événements vécus en chemin, la maturation d'une idée qui ne devient plus le seul objectif.

Comme nous le pressentions après notre expérience marquante du Burkina-Faso, le périple et son lot de rencontres et de moments magiques nous conduisirent à Dakar au Sénégal. Nous nous rendons alors à une adresse que mon frère avait obtenu auprès d'autres voyageurs percussionnistes, et passerons un mois auprès de la famille N'Diaye Rose. Tapha, fils de Doudou N'Diaye Rose, internationalement connus comme des joueurs de sabars (famille de percussions membranophones jouées avec une baguette et la main), sera notre professeur. Nous découvrons auprès d'eux une réalité de la vie des griots, castes à l'époque, dont les tâches ont fortement évolué (comme celle de toutes les sociétés au Sénégal), depuis la colonisation et l'indépendance. Les griots sont traditionnellement détenteurs de la généalogie, des louanges et des traditions musicales. Ils manient le verbe et bien qu'étant considérés en bas de l'échelle sociale, possèdent d'importants pouvoirs. Aujourd'hui ce sont eux qui assument les tâches de musique et chants lors des fêtes et cérémonies, entre autres animations musicales pour les

touristes (ou tournées internationales dans leur cas).

Au Sénégal, le maître tambour est la personne qui dirige l'ensemble des Sabars, il connaît les rôles et les parties de chacun des tambours, c'est une personne respectée, très souvent le chef de famille.

Il est reconnu par l'ensemble de la société et, souvent contacté pour des « meetings politique », il possède souvent quelques appuis politiques.

Pendant un mois, nous nous sommes donné rendez-vous tous les jours pour un cours de djembe de deux heures. Il ne fallut pas longtemps pour nous rendre compte que, dans un certain sens, notre choix n'était pas des plus adaptés. En effet, la tradition musicale de la famille N'diaye (qui appartient à l'ethnie Serere), est le Sabar. La famille est d'ailleurs réputée mondialement avec le nom de Pap Doudou N'diaye Rose.

Tapha, qui maîtrisait la technique de jeu de l'instrument (djembe) et certains rythmes du répertoire traditionnelle mandingue, était en mesure de nous encadrer dans nos débuts, ce dernier ayant bien pris le temps de nous expliquer l'étendue de ses compétences et les possibilités dans chacun des domaines (Djembe / Sabar), nous finirons le séjour par une semaine d'étude du sabar... (cf. annexe 1)

Quelques années plus tard, je rencontre à Lyon, un autre maître tambour, Moussa Sene. Griot Serere lui aussi, il a la particularité de venir d'une famille de joueur de Tama (tambour d'aiselle ou tambour parleur), et s'est formé au Sabar avec les frères de sa femme (de l'ethnie Sosse), famille de Griot Mandingue. Avec Françoise Veillant, Raf Mastrimarino et Giorgio Gbetie, nous commençons l'étude du Tama, deux heures par semaine avec Moussa, plus nos rencontres informelles... Quatre années ponctuées de trois déplacements à M'bour dans la cour de Moussa ou il m'a alors confié à son fils Khadim... Un emploi du temps chargé m'obligera à suspendre nos rencontres hebdomadaires l'année de mon entrée au CéfeDem.

En sus du renvoi en deuxième partie pour plusieurs points que ce récit soulève, j'aimerais effectuer ici un renvoi en annexe pour évoquer le thème épineux de l'authenticité (annexe 2). Un sujet délicat et polémique car il se noue rapidement avec une notion du même ordre ; la légitimité (annexe 1).

Je pense pouvoir dire aujourd'hui que nous n'avions pas, avec mon ami Sylvain, la même manière d'aborder l'instrument ni la même motivation. Je ne sais lequel de ces deux facteurs conditionna l'autre, mais j'avais « a priori » une facilité d'assimilation des rythmes. Je mentionnerai notre différence de vision de la « suite des événements » comme facteur de motivation intrinsèque. Sylvain avait pour idées d'effectuer au retour son service militaire au plus vite afin de pouvoir entrer sur le marché du travail, quant à moi, j'avais programmé mon installation à Clermont-Ferrand afin d'y passer les deux années de mon service civil (objection de conscience), que j'effectuai au service santé-environnement de la DDASS Auvergne (tâche de prélèvement d'eaux pour le contrôle sanitaire). Je souhaitais, devant les doutes et interrogations, reculer au possible le moment de l'entrée dans le « monde du travail » ... Sans vraiment savoir pourquoi !

De retour en France, je m'installe à Clermont-Ferrand et bénéficie de

beaucoup de temps libre les soirs et week-end pour m'adonner à de nombreuses activités percussives et musicales ! le voyage ayant conforté mes envies et accru mon intérêt pour ce qui n'était pas a priori dans mon milieu social et familial une «profession» !

Dès lors, fait important puisqu'il sera le début d'un nouvel enchaînement de circonstance, je rencontre l'association sambadaqui de Thiers. Au « bout du monde », lieu dit situé au fond de la vallée du « creux de l'enfer », un couple ayant créé l'association avec au départ un objectif d'insertion de jeunes thiernois, organise les répétitions, création de costume et gère les sorties. . C'est une équipe amateur (à l'exception du dirigeant de la batucada et d'une danseuse professionnelle) d'environ 20 à 25 personnes, musiciens et danseurs.

L'apprentissage se fait avec les conseils des anciens, (notamment Guy et Arnaud qui dirigent) principalement par reproduction et mise en pratique avec l'ensemble. Le spectacle est déambulatoire et compte énormément sur l'énergie du groupe. Je commence donc par utiliser le ganza (hochet), puis passe rapidement au surdo (bimenbraphones basse), autant pour des raisons de besoin dans l'équipe déjà présente que pour des raisons morphologiques ! (c'est un instrument lourd et difficile à porter pendant les défilés qui peuvent parfois durer 4 heures !).

Arrivé en mars dans l'association, nous effectuerons de mai à septembre environ 35 représentations ! Nous pouvons qualifier cette équipe de semi professionnelle si l'on considère le travail de démarchage et le nombre de dates effectuées.

Pour ma part, je m'investis alors pleinement dans les répétitions et m'intègre rapidement à cette petite communauté en mal de samba. Dès lors je m'intéresse à tous les instruments de la batucada et d'autres encore (pandeiro, congas...).

Je vivrai avec cette compagnie ce qui constitue ma première expérience de ce que peut être le travail d'un musicien en France.

Il y avait là des guitaristes qui jouent le samba, la bossa, ou autre flamenco, tout le monde fredonne des airs de samba chantée sans comprendre vraiment les paroles ! qu'importe, la musique relie, donne une cause commune à l'endroit même où chacun la reprend à son compte...

La chanson « ja chegou » est un peu le symbole pour moi du premier samba pagode appris comme une poésie, par cœur et sans vraiment comprendre les paroles, en incorporant en nous les inflexions rythmiques et la mélodies, qui comportaient bien des choses que nous comprendrions plus tard... C'est à Sambadaqui que je rencontre le chanteur-Cavaquinhiste Sergio Amaral, d'origine portugaise et passionné de samba. Nous irons ensuite rejoindre l'association « Nega-fûlo », écoles de samba où naîtra le grupo de Samba Pagode YAO. S'ensuivront 7 années de caminhada¹³ pour ce duo cavaquinho¹⁴ - pandeiro¹⁵, d'appropriation de ce genre musical, par imitation-répétition des exemples à notre disposition (audio, vidéo, groupe en concert, voyage). Un répertoire de 100 à 150 chansons du domaine public et auteur populaire. Nous fonderons ensuite Bandaé qui deviendra Farofa

¹³ Cheminement

¹⁴ Petite guitare de 4 cordes originaire du Fado Portuguais.

¹⁵ Tambourin à peau et cymbalette.

Samba ou nous rejoindra Bruno Bassan. Après quelques années d'imprégnation, nous ferons des versions françaises et composition.

C'est aussi à Sambadaqui que je rencontre Nil et son fils Thiago, Brésiliens de Bélem (Para / Amazonie), avec qui nous fonderons 2 ans _ plus tard la société ANDIRA Tradition et culture d'Amazonie, spécialisée dans l'importation de plantes et produits naturels d'Amazonie, instruments et artisanat...

C'est dans ce cadre que j'effectue mon premier voyage au Brésil, au rythme des bateaux sur les 1000 Km qui séparent Belém et Manaus. En plus des moments mémorables comme autant de chanson fredonnée ou accompagnée avec les personnes rencontrées (et dès que le mot Samba était prononcé !), ou encore cette nuit chez les Indiens Satere Maue en plein rituel de la Tucandera¹⁶, je fuyais à chaque fois que c'était possible les missions de la société pour me confondre dans celles, toute personnelles, de recherche musicale (concert, visite d'écoles de samba, cours informel, observation et question au musicien...) Je note aujourd'hui que la frontière n'était pas si nette, de même que la musique s'enchevêtre dans la société brésilienne, la culture fait un tout qui peut permettre de comprendre à bien des endroits la musique, même là où on pense qu'elle n'est pas.

De retour en Auvergne, je multiplie les opportunités de jeu, le travail et les rencontres qui alimentent à leur tour l'envie...

C'est à cette époque que je commence en France la pratique de la Capoeira au sein du groupe Cultura Guereira. Mestre Liminha (du groupe Arte Popular à Genève) devient notre maître, puisque maître de notre professeur Tyson. Après quelques incidents et soucieux de la préservation de mes poignets, la ronde de Capoeira me permet tout de même de participer pleinement comme tocador (joueur de la musique) et Cantador (chanteur) pouvant encore m'exprimer à l'occasion comme jogador (joueur du jeu).

Un an et demi se passe et voit arriver l'inévitable question du choix ; musique ou commerce internationale !!!

Au fond, le choix était déjà fait, et j'entame alors une période de deux ans et demi, renouvelant mes contrats d'insertion (RMI) qui m'ont alors permis de continuer pleinement ma (mes) formation ; rencontre, stages, cours, voyage, groupes et autres expériences... (cf : récit de ma première expérience de formation).

Nous fondons avec Jean-Marc Montchalin à cette époque (1996), le duo Joglar'verne (deux tambourins et chants), expérience musicale entre ragga patois et reprises des Fabulous trobadores, motivés et recommandés par l'illustre Claude Sicre (membre des FT), que nous rencontrons lors d'une manifestation dans les rues de Clermont pour l'occitan à la télé... dans un aller retour, j'irai presque 10 ans plus tard étudier le Coco à Olinda et Recife, le pendant brésilien de cette pratique.

1998 : Zagayak, Canela y Coco. Rencontre avec Moïses Marie.

¹⁶ Rituel de passage chez les Indiens ... Les protagonistes entonnent des chants dans une danse de ronde accompagnant les jeunes qui mettront pour la première fois la main dans un gant qui héberge des Tucandera – fourmi géante au venin toxique...

Notre premier contact avec Moïses fut téléphonique, au sujet d'une annonce de vente d'instrument, il m'annonce alors que le groupe zagayak est a la recherche d'un percussionniste (je travaillais depuis peu sur les congas largement utilisées dans le répertoire). Il m'encourage vivement à venir passer une audition, moment que je reculais le plus possible car j'étais en train de décortiquer d'oreille le dernier disque du groupe.

Le jour J, un percussionniste lyonnais est déjà engagé, mais il sont suffisamment satisfait pour me proposer de devenir la doublure de Bruno Bassan,. Moïses me propose néanmoins de venir faire un essai dans le groupe de salsa Canela y Coco. Le manque d'offre sur Clermont joua très certainement en ma faveur, toujours est-il que l'histoire de ma formation comme musicien « de scène » a pris dès lors un autre tournant. Il faut dire que la formation Zagayak a eu un certain succès national quelques années auparavant et a vu passer quelques-uns des meilleurs instrumentistes de la région, moïses quant a lui avait une réputation d'aussi bon musicien (compositeur arrangeur) que mauvais caractère... Arrivé en me situant comme ayant tout a apprendre (ce qui était un peu vrai dans ces domaines !), cette période fut pour moi des plus formatrice et très intéressante.

Pendant ces trois années difficile, de plaisir et de douleur, c'est une grande motivation qui m'a permis d'user de patience, quand ne comprenant pas toujours les messages, je sentais bien qu'il y avait quelques choses à apprendre...

C'est à peu près à ce moment de mon parcours que j'entreprends d'aller à Paris une fois par mois pour prendre des cours avec Orlando. Engagé dans un groupe de salsa où je n'avais pas le niveau, je viens vers lui en lui demandant des « plans¹⁷ », qu'il me « donne » et que je travaille en tant que tel. Bien qu'ayant progressé à cette époque, (je repiquais sur les disques, travaillais et répétais beaucoup), j'ai néanmoins le souvenir de m'être considéré comme un mauvais élève (dans ma démarche), surtout lorsque je rencontre à Lyon, par l'intermédiaire de Bruno Bassan, une équipe de percussionniste avec qui commence un travail de la rumba (Afro-cubaine).

Une forte relation d'amitié et de travail naît alors avec l'un des protagonistes, Erwan Rome. Je lui dois une ouverture et beaucoup de mots mis sur l'approche anthropologique que je vivais depuis mes premiers voyages, sans parler du partage inconditionnel de ses connaissances de la rumba, joué traditionnellement avec une personne par tambour. De nombreuses discussions au sujet de notre patron (la clave), dans laquelle réside tout le sens, tous les sens de la musique, au delà des « plans ».

Peut-être faut-il revenir, avec un peu de recul, a cette sensation de « mauvais élève » (paragraphe ci-dessus). Je perçois en l'analysant aujourd'hui que, dans nos phases d'apprentissage, l'itinéraire n'est pas forcément le même pour tout le monde et que ce qui m'a permis de ressentir cette situation comme tel est bel et bien la situation d'apprentissage postérieur, qui a n'en pas douter, s'est construite sur les fondations de la précédente. En d'autres mots, on ne peut comprendre ni apprendre à la place de quelqu'un...

¹⁷ Développement, pris comme tel, d'une variation d'un rythme joué sur 2 ou 3 tambours, et qui peut être effectué sans connaître la base ou l'origine du rythme.

C -un aller-retour entre l'oral et l'écrit : deux premières expériences de formation. -Récit.

a) : Le Centre loisir et rencontre :

En 1998, je prends contact avec le centre de l'OCJL (office clermontois de la jeunesse et des loisirs), après avoir rencontré le directeur lors d'un concert effectué dans les locaux du centre. Il s'en suivra une collaboration de trois ans pendant lesquels j'anime un atelier de percussion brésilienne de 1h30 les mercredis matin, pour un public d'enfant de 8 à 12 ans.

Sans vraiment d'autre expérience que celle de mes propres apprentissages, je pense que cette étape m'a permise de cristalliser une chose que je présentais, a savoir que l'acte de transmettre permet (voir induit) d'affiner les perceptions, de réorganiser les savoirs, d'imaginer comment on les a assimilés et comment l'autre les assimile... et de ce fait nous enseigne !

Il faut dire à ce sujet que beaucoup de musiques de tradition orale se révèlent un « réservoir » de pratiques collectives facilement réadaptables pour qui les aborde de manière globale.

Cet atelier proposé comme une activité parmi tant d'autre au centre et qui n'avait aucune « obligation de résultat » m'a quelque part permis d'être à l'aise pour tester et me tester ! Néanmoins, la non pérennisation pour moi comme pour les élèves découla (je le pense aujourd'hui) d'un manque de pression structurante, en dehors du fait qu'il s'agisse a proprement parler d'un atelier d'animation (consommation !). Il était rare pour moi de faire une autre préparation que de tête avant d'y aller... pas non plus de bilan formalisé, pas de présentation quelconque de nos activités.

Dans quelle mesure et pourquoi l'atelier ne diffère pas beaucoup d'une autre activité de loisir proposé au centre. Comment éviter ce qui pourrait devenir un écueil en école de musique ?

Dans quelle mesure peut-on utiliser ce fameux réservoir de pratiques collectives en formation musicale par exemple ?

Comment se situer entre les notions de procédure et de contexte ? Autant de questions qui seront abordées en troisième partie.

b) : projet Rio Z'éclat

L'expérience suivante « d'enseignement » me semble importante à relater du fait de son contexte particulier ainsi que des nombreux enseignements et

constatations pertinentes qui en découlent.

Alors que j'étais fortement impliqué dans la pratique et l'apprentissage des musiques brésiliennes (capoeira, samba...), j'ai eu la chance de rencontrer les gens de l'association la lucarne¹⁸, qui travaillait alors sur le thème de la batucada¹⁹ dans le projet Rio Z'éclat (cf. plus bas).

L'intérêt porté à ma démarche était intrigant et rassurant (j'étais de mon côté intrigué et intéressé par leurs rapports à la musique).

Ces oreilles attentives et bienveillantes ont, je pense, stimulé mon envie de transmettre, tout du moins m'ont-elles permis de le faire dans d'excellentes conditions (projet concret, public motivé...).

Je pense réellement que cette expérience m'a permis d'imaginer (renforcer, conforter...), sur certains points ma professionnalisation.

Un regard positif et positivant a donc permis d'initier un échange très riche pour les deux parties !

Dans quelle mesure et jusqu'à quel point, un regard « fasciné » s'avère positif, en fonction de la qualité (médiateur, apprenant...), la psychologie et la personnalité du sujet (pas, très ou trop sûr de lui...) ?

Cette réflexion peut paraître bizarre, mais elle est faite au regard de mon expérience. Le contexte décrit a parfaitement convenu à ma personnalité (en doute permanent), et m'a poussé encore à la recherche, au travail de la matière...

Il s'agit ici de parler du fait que dans nos apprentissages (musicien traditionnel) le « suivi », l'accompagnement n'existe pas de la même manière que pour les élèves d'une école de musique ! Le lien avec nos interlocuteurs, maître, passeur, professeur (originaires de la culture en question ou pas), comme les liens avec nos « élèves », sont très souvent teintés d'enjeux n'ayant pas grand rapport avec les pratiques en question.

Apprendre « sur le tas » des pratiques qui sont partagées par peu de personnes comporte aussi quelques « risques ».

Qu'en aurait-il été d'un autre sujet (autre personnalité par exemple très sûr d'elle...) ?

C'est bien sûr sans compter sur le fait que mes interlocuteurs (et je ne doute pas de leur finesse) aient agi eux-mêmes en fonction de moi...

La Lucarne, présentation :

La lucarne est une association dont le but est de développer des actions partenariales en vue de rendre effective la « pratique artistique » enfantine. Le projet « Rio-Z'éclat » est né d'une première constatation ;

« En effet, les relais dans « l'institution » école de musique s'étaient révélés au fil du temps très peu visionnaires du point de vue du sens d'une pratique musicale en milieu scolaire (plus globalement du point de vue du sens du mot pratique musicale liée à un enseignement musical qui ne se résume pas au troisième cycle de celui-ci).

¹⁸ « La Lucarne », association dont le but est de développer des actions partenariales en vue de rendre effective la « pratique artistique » enfantine.

¹⁹ Batucar : verbe signifiant « taper en rythme », la batucada prend en France le sens de groupe percussif, souvent assimilé à la bateria des écoles de samba brésiliennes.

Présentation (par Pierre Flandin) du projet « Rio- Z'Eclats » qui s'étala sur deux années scolaires :

Nous avons choisi la pratique des percussions brésiliennes « Batucada » comme support de ce projet et cela pour plusieurs raisons :

- Aucun des musiciens intervenants n'était « expert » de cette pratique et un des objectifs de ce projet « à tiroirs » était également de nous former nous-même. De ce fait nous nous plaçons tous (les enseignants, les musiciens pédagogues, les enfants) dans une dynamique de découverte.
- Il nous semblait important de développer une pratique qui trouvait son sens musical dans un jeu collectif. Ainsi chaque enfant et adulte devait pouvoir apprivoiser un ou plusieurs instruments à travers des gestes instrumentaux et des rythmes appropriés.
- Nous avons envie de placer les enfants dans une démarche d'invention : se réapproprier une culture « autre » permet de questionner la sienne. Il n'était évidemment pas question de dire aux enfants qu'ils allaient jouer de la musique brésilienne comme des Brésiliens, ni de résumer ce projet à un projet de pratique instrumentale. Bien avant les débats sur « l'orchestre à l'école » nous nous préoccupions du sens musical, culturel, éducatif d'une telle démarche.
- Développer une pratique liée à une transmission orale était important qui plus est dans un des derniers « bastion » de la transmission orale : l'école.
- Enfin permettre à une ville d'entrevoir ses enfants comme des acteurs culturels et l'école ou l'école de musique comme un lieu d'où peut naître des propositions visibles et audibles par tout un chacun était et reste un enjeu en forme (bien souvent) de « militantisme ».

Notre premier contact était dans le cadre d'un bon de commande de la Lucarne à la société Andira pour l'importation d'un instrumentarium (batucada). Dès lors le contact fût plus musical que commercial !!

Lors de notre rencontre avec Pierre Flandin, il me parle du projet et teste ma motivation à animer des ateliers avec les musiciens Dumiste qui vont assurer la médiation dans les écoles, et travailler avec chacune des classes, à une création dans laquelle le Brésil est décliné sous son aspect rythmique mais aussi au travers d'un travail de création de chansons arrangées et accompagnées par des musiciens invités lors des concerts. (Apprendre pour enseigner – enseigner pour apprendre).

C'est ainsi que nous nous retrouvons, tous les samedis matin, dans les locaux de l'EM de Chamalières pour des séances de pratique musicale basée sur l'oralité. Le contexte était idéal pour favoriser les échanges entre ces musiciens de formation a priori plus classique et moi qui, au balbutiement de mes apprentissages, ai pu m'essayer à transmettre des choses qui étaient très nouvelles pour moi-même (en phase d'assimilation..). Je pense que la situation de grande confiance et de respect mutuel fut primordiale et m'a permis d'assurer et d'assumer ce rôle sereinement, par corps, même si ce dernier n'avait pas forcément complètement digéré toutes les choses que je vivais musicalement à cet époque.

Les grandes motivations qui étaient et sont devenues, ont, je pense, permis une catalysation de divers processus (transmission, compréhension (moi comme eux), maturation (pour moi)..)

Pierre Flandin, président de la lucarne.

Le rôle de Pierre Flandin fut pour moi primordial. Musicien (trompettiste) et enseignant (EMA de Cournon d'Auvergne), il est très impliqué (à l'image de sa démarche de se former au Cfmi de Lyon), et capable de drainer une énergie

collective considérable. Sa motivation et son énergie lors de la création de ce projet (qui est, cela va sans dire, un travail d'équipe), ont largement conditionné la réussite des diverses actions menées.

Je pense pouvoir dire que son envie (comme celle de toute l'équipe) de rencontre avec l'autre est grande et sincère (n'est-ce pas l'une des qualités premières et essentielles pour un musicien !?). Je lisais en lui un grand intérêt pour le monde de l'oralité et les pratiques loin des siennes, qui par concours de circonstances et choix étaient les miennes.

Je pense avoir été rassuré et motivé par son attitude, dans la valorisation de ma démarche. De mon côté, étant de la même culture mais n'ayant jamais côtoyé l'école de musique, je développais à mon tour une certaine fascination de ses savoir faire (pouvoir lire des notes sur un bout de papier et les jouer simultanément sur son instrument !!).

C'est d'ailleurs au terme de cette année que, désirant comprendre un peu ce monde de l'écriture, Pierre m'enseigna la pratique de la trompette et la lecture de note (travaille que je continuerais quelques années plus tard à l'ENM de Villeurbanne en suivant des cours de formation musicales et trombone).

Quelques réflexions sur les échanges produits lors de cette formation:

Rôle du Musicien dans la cité :

Au vue des préoccupations récentes, il nous a semblé bon de soulever ici quelques questions, bien que nous ne puissions à cet endroit nous étendre beaucoup sur le sujet.

Que signifie être musicien dans la cité ? on remplit son rôle de musicien dans la cité pour diverse raison et avec diverse action...

Ici médiateur et apprenant étaient « bénévoles » quant à la démarche de l'atelier les intérêts et motivations dans cette action n'en étaient pas moins différents : intérêt musical, rencontre avec l'altérité, expérience de formation réutilisée dans le projet, petite partie par laquelle il faut passer pour la réalisation d'un grand projet...

Il me semble important de nommer précisément les cas de figure, sachant bien que les intérêts et inter-relation sont multiples et jamais unique...

Il s'avèrerait très intéressant dans ce cadre, de cerner ce « rôle » du musicien dans la cité, qui nous entraîne immédiatement vers la question du rôle de la musique ! Serait-ce l'apanage des enseignants de la musique (payé par la cité !) ou inclut-il l'ensemble des acteurs sociaux, y compris le public ?...

Il ne fait aucun doute que ce concept est vaste et à définir, principalement intéressant à l'heure où les discours politiques s'étendent sur le thème du lien social.

Savoirs et transmission :

Ils ont appris des choses que je tentais de transmettre, ce qui me semblait (au point où j'en étais) être les bases, mais aussi ce que je ressentais comme l'essence (d'une globalité). Sans m'en rendre compte évidemment, ce n'est que ce que je « maîtrisais » (il n'est pas ici question de quantité !) que je tentais de faire passer.

Même si certaines connaissances (ou savoir) se transmettent sous forme de procédure, je transmettais aussi l'interprétation d'un contexte au niveau de mon implication dans la culture...

J'ai pu remarquer avec la suite de mes apprentissages que parfois, l'accumulation de savoir où la réflexion mal à propos, peut nous « embrouiller »... Qu'est ce que l'on transmet ? Comment ne pas confondre la quantité de rythme, de variation, avec la chose globale en question. Une intention est complètement indépendante de la quantité de savoir.

Il me paraît essentiel aujourd'hui d'avoir dans nos réservoirs de choses apprises (comme musicien) un certain nombre de choses (de pratiques) non utilisées (comme enseignant). Cela reviendrait à dire que le musicien enseignant ne va pas forcément vers l'apprentissage d'un rythme, d'une chanson dans le seul but d'avoir une matière à transmettre, mais il peut puiser dans un répertoire, voir inventer.

S'ensuit dans mon parcours, en 2006, la fondation de l'association M'Bumba, avec le musicien et comédien brésilien Jonathan da Silva (compagnon de recherche sur le terrain des musiques du Nordeste). Cette structure se définit comme un espace de recherche, de transmission et de création dans le large domaine des cultures de tradition orale. L'association développe à ce jour plusieurs projets sur le thème des musiques du Brésil : le groupe de recherche/atelier sur le Maracatu, le suivi du Groupe de Capoeira Filhos de Angola, le groupe de bal Forro de Rebeca, l'atelier Ronde de Pandeiro...

Un certain nombre de récits pourraient encore être faits : ceux de mes nombreux déplacements sur le terrain (au Brésil, au Sénégal ou à Cuba), ceux de mes diverses expériences d'apprentissage en France, ceux de mes expériences de groupe... mais tous ceux-là feraient encore état de « rencontres ». Rencontres avec les « maîtres », porteurs de cultures et représentant des musiques rituelles, rencontres avec les populations, rencontres avec les structures d'enseignement (plus ou moins institutionnalisées), rencontre avec l'autre... et rencontre avec soi même, voilà enfin où nous conduisent ces pratiques.

Si on en juge par le nombre de fois où le hasard de mes rencontres m'a permis d'expliquer, commenter ou défendre mes pratiques, partager des informations, tenter de reformuler les choses apprises pour donner ma propre vision des faits... je peux dire que l'enseignement est inhérent aux pratiques relevant de l'oralité, et que peut être, elle fait même partie du rôle de musicien. Nous transformant de l'endroit où nous en sommes en passeur. Parfois plus en passeur d'une forme que d'un fond.

TROISIÈME PARTIE : une approche transversale

A)- S'engager dans la création des conditions et des circonstances qui permettront aux élèves de voyager.

Les deux premières parties de ce travail nous amènent à considérer maintenant l'activité, la place, le rôle que l'on va donner aux apprenants pour leur permettre un trajet non balisé de leur cheminement, un éclairage par quelques expériences acquises.

Un des rôles du professeur de musique « de tradition orale » serait, au travers des échanges d'éléments musicaux structurels, de répertoire, d'instrumentation, des contextes culturels (oralité/écriture/lecture)... de favoriser l'interculturalité dans l'espace désormais multiculturel de l'école de musique.

L'état des lieux en première partie, et les récits en deuxième, nous renvoient à des réflexions que nous développerons sous forme de quelques propositions pédagogiques en direction des apprenants.

De l'importance des pratiques collectives :

Nous avons montré, lors des récits, l'importance de donner l'occasion à l'apprenant, même après peu de temps de pratique/assimilation, d'être dans la position du transmetteur, en devant « repasser » une information à ses camarades.

Ainsi, il négocie avec les autres, et va se poser de nombreuses questions : qu'est-ce qui me semble important de dire, de passer, comment ? ... Ces questionnements lui permettront la construction des savoirs, l'affinement des perceptions et devraient éveiller en lui, la conscience que tout le monde n'apprend pas de la même manière... Par conséquent lui permettre de construire SA façon d'apprendre.

Les pratiques collectives nous offrent un espace, un terrain idéal pour créer ce genre de situation.

Il nous semble intéressant à ce sujet de regrouper tous les élèves, peut-être deux fois par mois, pour une pratique collective en grand groupe. Nous entendons par grand groupe, l'ensemble du département percussion, à défaut l'ensemble des élèves du cours « musique de tradition orale ».

Nous avons largement montré et commenté que l'envie de faire et de savoir faire reste un des moteurs principaux de l'apprentissage. Ne pouvant réellement agir sur les facteurs de motivation intrinsèque, si ce n'est en la suscitant par notre propre envie, nous devons nous poser la question de la motivation par les facteurs extrinsèques, par exemple ;

La socialisation, l'identification au groupe, la responsabilité du rôle d'un instrument, l'apprentissage des mélodies simples des chants...

Encore une fois, le terrain des pratiques collectives nous apporte des solutions, et les musiques « de tradition orale » se révèlent un réservoir de pratiques collectives et de leurs transpositions possibles.

Nous pouvons dire que la « norme » d'un cours de percussion, dans les musiques de tradition orale, est le cours d'ensemble. On tentera au maximum de regrouper les élèves, des cours à partir de deux ou trois élèves jusqu'aux grands groupes, et enfin la mise en place d'une pratique collective intégrant l'ensemble des élèves.

En fonction de besoins particuliers (demande de l'élève, certains cas d'hétérogénéité, travail d'un point précis) on peut bien sûr avoir recours, pour un temps défini, au cours individuel.

C'est un peu l'envers du schéma largement en place dans les écoles de musique. On commence par une pratique collective, puis on rentre plus précisément dans les disciplines (en groupe ou pas). Enfin, pour ceux qui désirent un perfectionnement (chant, instrument, direction...), la mise en place de cours individuels ou modules spécialisés en groupe. (Encore !!)

De manière générale, les pratiques collectives donnent des réponses à diverses questions qui sont posées aujourd'hui dans l'école de musique.

On aborde dans une pratique amateur synergétique le rythme, la diversité d'horizons musicaux, le chant, la pratique de plusieurs instruments (membranophones, idiophones, hochet, voix...). Cette approche globale comporte de nombreuses vertus, qui, au-delà de la formation d'un public, ne manqueront pas de susciter des envies d'approfondissements ou d'autres découvertes...

Autant de points de repères proposés aux apprenants, de points d'appui ou d'échos à leurs autres pratiques.

Certaines remarques au cours du récit nous conduisent à nous poser la question de la place des savoirs dits « tacites ou implicites » dans l'apprentissage, et par conséquent, la question de leur transmission !

On pense au lien notable entre la langue et la musique, mais aussi entre la compréhension d'une société et ses systèmes musicaux (vice et versa).

« Au retour, je me souviens avoir ressenti une amélioration de mon jeu, une certaine fluidité. Je n'avais pourtant pas joué beaucoup ni travaillé l'instrument à proprement parler ».

Cette observation fait état de ces fameux savoirs implicites, elle est à mettre en relation avec le contact, l'observation, le fait de voir faire, pendant du faire voir que l'on utilise lors de l'enseignement par imitation/répétition.

Bref, on touche ici à la question du ressenti, des savoirs tacites, cela ne s'enseigne pas réellement au sens propre du terme, et pourtant, c'est le résultat d'un état qui en suit un autre. On peut donc tenter d'identifier les étapes, le chemin qui permet de telles assimilations.

L'autre nous enseigne en faisant ce qu'il sait faire...

On repère dans les pratiques collectives divers cas de figure d'enseignement du ressenti (en faisant).

Autant de moments qui permettent l'analyse, souvent métaphorique, dans un aller-retour entre élément conscientisé et globalité intuitive.

Mettre en lumière ces moments clefs :

- Le changement de poste dans un groupe percussif nous offre la possibilité de voir (entendre) sous des angles différents, et donc d'aborder une conception multidimensionnelle de la musique.
- Nous pouvons ajouter à cela la pratique du chant, qui favorise la mémorisation et la perception des mélodies. Celles-ci même qui portent en elles bon nombre d'informations « implicites » sur le système musical.
- L'apprentissage de la base de quelques pas de danse fera le lien avec l'incorporation du rythme qui permet à son tour une participation entière à l'acte collectif. Cette dernière proposition nous rapproche d'un savoir implicite par excellence, celui de la perception et de l'assimilation du « swing » ou « groove », qui permettra de se mouvoir à volonté dans la « *brincadeira*²⁰ ».

L'imitation-répétition, notion capitale de la transmission orale, que l'on peut comprendre comme la transmission d'une technique corporelle, est sans aucun doute à ne pas séparer de ce va et vient entre élément particulier et dimension globale.

Les transversalités, outils de l'interculturalité.

Lors de pratique transversale, on peut la comprendre uniquement comme une barre entre deux éléments, l'un pouvant faire un emprunt à l'autre. On risque alors de « traverser » les esthétiques sans s'y arrêter.

L'utilisation d'un rythme, d'un instrument ou autre caractéristique d'une pratique musicale insérée à une autre relève-t-elle de la transversalité ? Si oui, nous l'appellerons transversalité de procédure.

Il nous semble alors primordial dans certains cas de ne pas se contenter d'une transversalité de procédure.

Nous devons à ce sujet imaginer une transversalité de contexte, c'est-à-dire la connaissance culturelle et contextuelle de l'aire qui se trouve en face de nous, que l'on va désormais situer autour de nous. Il faut alors s'imprégner de la connaissance des codes musicaux de l'autre, effectuer une analyse des éventuelles correspondances (points communs) et différences avec ses propres pratiques.

Permettre aux apprenants de « sortir » en quelque sorte de leur pratique, un aller-retour, un mouvement énergisant qui va charrier vers l'autre ses codes, ses manières de faire et de voir !!! En surface comme en profondeur (telle la vague !) et ramènera à son gré son lot d'informations...

Il nous sera ainsi permis des allers-retours, un échange réel, un pont entre les disciplines à partir duquel on rendra possible l'amorce de la transculturalité.

L'idée que nous nous faisons de la transversalité serait le bout de chemin parcouru par chacune des parties vers l'autre.

Mais comment permettre aux élèves de transposer et non pas simplement traverser ?

²⁰ Terme définissant le jeu, la participation aux danses de ronde et pratiques collectives au Brésil.

Encore une fois, comment imaginer et créer l'endroit où le savoir a un sens ?

Un exemple d'une transversalité inter esthétique.

Au sujet de la rencontre et du travail de deux groupes d'élèves de pratiques différentes, nous voulons ici mettre en relief l'importance de les voir s'exprimer sur leurs pratiques, mettre des mots sur les choses, repenser ce qu'ils savent (ou croient savoir !). C'est l'occasion pour eux de procéder à une autoévaluation de leurs connaissances.

Notre savoir est en formation (a priori pour longtemps). On peut, avec une petite volonté d'ouverture et d'échange, facilement comparer, transférer, ou encore se rendre compte que cela n'est pas possible et du coup jauger les autres facteurs qui interviennent, entrer en quelque sorte dans des « mondes » autres que nos univers respectifs.

Comment élaborer au sein des dispositifs, une propension au voyage.

La rencontre ne dit pas son nom, comment cadrer, « maîtriser » le déplacement de cette frontière virtuelle entre les esthétiques. Quelques idées !!...

- Récit par les uns et les autres de leurs pratiques : comment fonctionne une répétition, le travail de l'instrument, les représentations, l'apprentissage...
- Écoute de morceaux choisis (de leur esthétique) par les élèves qui expliqueront aux autres pourquoi ils ont choisi telle ou telle pièce. Chaque écoute donnant lieu à une analyse musicale, les élèves dont ce n'est pas l'esthétique commenceront !
- Les uns organisent un moment musical pour les autres.
- Écoute et analyse d'expérience déjà réalisée dans cette « transverse ».

On essaiera pour chaque point de faire état de : oralité-écriture-lecture, « méthode » utilisée, points communs et différences majeures avec sa propre discipline.

- Une finalité pourrait être une création musicale par le groupe ainsi formé, les participants devant verbaliser l'existence de ce nouveau groupe, en définir l'identité, leurs intentions, leurs nouvelles règles du jeu...

Milles et unes idées à inventer...

Que nous reste-t-il à faire ?

Retrousser nos manches et proposer autant d'idées que nos expériences nous permettront d'inventer pour faire sentir, faire voyager. S'obstiner à la création des circonstances qui permettent, au-delà des apprentissages techniques et lisibles, aux apprenants de creuser leurs sillons.

Parce qu'une idée en appelle une autre, parce que voir quelqu'un en recherche peut donner envie de chercher, parce que le simple est dans le complexe et le complexe est dans le simple.

Nous ajouterons aux propositions déjà faites au cours de ce travail quelques idées :

-Faire démonter et remonter aux musiciens leurs instruments :

Parce que c'est ce qui nous permettra de le connaître ainsi que son fonctionnement, d'avoir une intimité avec lui, de lui donner une certaine valeur... Lorsque l'on remonte la peau de son tambourin, il va falloir choisir son accordage...

-Inciter les apprenants à la fabrication d'instrument simple (hochet) :

On se confronte alors au choix des matériaux, aux timbres ainsi obtenus... Les apprenants développent leurs imaginations et s'approprient leurs pratiques...

-Aménager et permettre aux élèves d'aménager le cadre dans lequel ils viennent travailler :

Quoi de plus important pour commencer que de se sentir à l'aise dans le cadre où vont se passer les « rendez-vous » d'apprentissage ?

Après avoir passé une année à préparer chaque fois la salle avant l'arrivée des élèves, afin qu'ils aient tout ce dont ils auraient besoin auprès d'eux, pour ne pas perdre de temps... Je décide aujourd'hui après ces quelques réflexions, de « perdre » résolument quelques minutes au début de chaque séance, pour que les élèves s'approprient l'espace, se responsabilisent quelque peu dans la manipulation des instruments, leurs lieux et condition de stockage. Encore une façon de prendre en main leur apprentissage...

-Favoriser, en accord avec la direction, et chaque fois que c'est possible, le prêt d'instrument.

-Donner aux apprenants, au milieu de la jungle d'informations audio et vidéo des moyens d'analyses de ces documents :

Chaque style possède des ouvrages issus de recherche sérieuse (cd avec livret), que l'on peut qualifier de fondateurs. Nos propres recherches doivent aussi être partagées et commentées.

-Faire des liens avec nos activités de musicien :

Dans le cas très souhaitable où nous en ayons, partager et commenter nos activités d'artiste musicien. Sans parler du fait de l'importance de jouer ensemble.

-Permettre des rencontres avec les acteurs du milieu local :

Il faut pouvoir être en mesure d'informer sur les actions, les lieux et les gens qui pratiquent localement ces musiques, ce qui suppose qu'on les connaisse.

-Proposer de réels moments de formation artistique :

Aménager le maximum d'occasions de jouer « pour de vrai », avec un temps pris pour le questionnement de la mise en scène et les réflexions quant à la posture du musicien. La présence des personnages dans de nombreuses manifestations de culture populaire brésilienne nous offre un large terrain pour parler notamment de théâtralisation...

-Proposer dans les modes de transmission, un entraînement à la captation :

À diverses reprises au cours de ma formation, je me suis trouvé en situation d'apprentissage avec des personnes qui *savaient beaucoup plus qu'ils ne pouvaient en*

dire. La réaction fut autant que possible l'adaptation et le décodage. Pour tenter d'identifier les savoirs en question, on apprend à ressentir, à regarder au-delà de ce que l'on voit de prime abord. Pourquoi ne pas envisager de temps à autre, de placer les apprenants dans cette situation ?

-Permettre la rencontre avec les maîtres des pratiques en questions...
Effectuer ainsi ce qui me paraît une des choses les plus importantes pour nous qui avons cette possibilité d'enseigner en école de musique, et qui avons bien souvent appris de nombreuses personnes qui elles, n'auront jamais notre diplôme... ! Je veux parler des savants de « l'université parallèle » dont parle Amadou Hampaté-Bâ. (cf. chapitre suivant C).

B - Evolution des pratiques : De l'utilisation des supports dans l'enseignement des musiques de tradition orale.

Entre l'aural et l'écrit, l'oral et le visuel...

Le lieu d'émission étant la bouche et/ou l'instrument de musique inscrit dans le corps du musicien, le lieu de réception en est l'oreille.

Il conviendrait d'associer l'oralité (*os, oris = bouche en latin*), au terme d'auralité²¹, (*auris = oreille en latin*) sans oublier bien évidemment d'y associer le visuel... En effet, que l'on apprenne à déchiffrer des signes graphiques correspondant à des sons dans une méthode dite écrite, ou que l'on repère des positions de doigts sur un instrument, correspondant eux aussi à des sons dans « l'oral », il y a bien dans les deux cas, apprentissage par voies aurale et visuelle.

La différence notable sera que « *dans l'un, la fixation se fait par transposition graphique, elle est extérieure au musicien, dans l'autre, elle est faite par inscription corporelle dans des manières de jeux²²* ».

Et l'auteur de citer l'exemple d'un instrumentiste âgé qui n'a pas pratiqué depuis longtemps, incapable de chanter les pièces du répertoire mais qui les retrouve avec son instrument en main, par inscription corporelle de savoir, une sorte de lecture sur l'instrument.

Quels supports pour quelle oralité ?

Nous pensons que l'utilisation de nouveaux outils peut s'avérer une aide précieuse, mais nous oblige également à nous poser quelques questions.

L'utilisation de l'écriture est-elle un danger pour une partie de l'oralité ?

On connaît bien l'importance de la phase de mémorisation par corps, de la mémoire collective, qui doivent prendre leurs droits et permettre une maturation.

La question devient peut-être ; à quels moments et comment user, ou plutôt faire user, de l'écriture ?

J'ai eu la chance au cours de ma deuxième année au Cefedem d'avoir pour

²¹ Lothaire Mabru *Entre l'oral et l'écrit*, Edition FAMDT, Actes du colloque de Gourdon 1997.

²² idem

conseiller pédagogique Paul Mindy, avec qui nous avons eu l'occasion de débattre sur l'intérêt et l'utilisation de l'écrit pour nos classes de « musique de tradition orale ».

Pour moi qui n'utilisais jusqu'à présent que très rarement l'écrit lors des cours, l'utilisation d'emblée des codes de base d'un solfège rythmique pour tous ses élèves m'a grandement fait réfléchir.

L'écriture permettant ici de fixer et répertorier les acquis, mais aussi de permettre une plus grande facilité d'accès aux nouveaux rythmes. Tout comme une facilité de communication avec les autres musiciens.

Déjà convaincu pour ma part lors de mes apprentissages par certains usages de l'écrit, la question est aujourd'hui la manière dont je vais désormais l'intégrer, de manière expérimentale, lors de mes cours et atelier.

L'importance capitale du travail de mémorisation, de l'incorporation gestuelle et psychomotrice, relègue le support écrit au rang d'outils, ne devant en aucun cas se substituer à la mémoire. L'enjeu est désormais pour moi de trouver, sans remettre en cause l'ensemble de mes approches, la manière d'user de cet appui incontournable de l'écrit.

Écrire.... D'après !

Mon idée serait de proposer aux apprenants, après mémorisation, d'écrire eux-mêmes les rythmes mémorisés, pour que nous puissions ensuite y revenir ensemble (en groupe), et enfin en analyser l'écriture. Cette dernière étape nous laissant entrevoir d'autres perspectives... Nos rythmes, tout au moins leurs traces écrites, ne pourront plus être oubliés...

Quelques mots au sujet de l'enregistrement audio, considéré comme une forme d'écriture, mais qui à mon sens, n'intervient pas du tout de la même manière que l'écriture (écrite). L'écriture tente de faire entrer dans la mesure des phrases ou rythmes qui ne peuvent s'y sentir à l'aise, tant la dimension gestuelle, l'intention et l'interprétation (fortement liées au contexte) sont garants de leur vitalité.

Le support vidéo, lui, nous amène alors une dimension supplémentaire : l'image. Cette évolution encore récente marque dans nos pratiques une avancée majeure. On peut au sein des locaux de l'école, voir et étudier des pratiques du monde entier !

Révolution s'il en est quant à l'étude de l'intention et du geste musical.

Notons qu'après la rencontre « en direct », ce support est le plus adapté à la compréhension de ces musiques (toute musique !!?), puisque le plus complet au niveau des informations.

Attention toutefois aux manipulations diverses qui peuvent venir nuire à la bonne utilisation de ce support !! (de même en audio). Je pense primordial à cet égard de défendre la pratique pour les étudiants de l'analyse comparée, qui permet de regarder sereinement et de traiter ces nouveaux flots d'informations. Elle est la seule garante, dans des pratiques où les contextes et les cas sont multiples, d'une réflexion adaptée, un réel élément de comparaison, un moyen de développer et d'affiner les sensations et intuitions. (Pour s'en servir autant que pour s'en méfier...).

C - Evolution de l'école de musique.

Il nous semble bon de commencer ce chapitre par quelques mots sur une des facettes de notre rôle, à savoir une sorte de lien entre le monde et les gens avec qui nous avons appris, et les apprenants de l'école de musique.

Comme nous le dit Amadou Hampaté-Bâ, les savants de cette « université parallèle » ne peuvent être reconnus par le nombre ou l'importance des diplômes acquis puisque aucun document écrit n'atteste leur maîtrise d'un domaine précis de la connaissance. On remarquera que ce fait est souvent à l'origine de nombreux préjugés envers ces personnes qui se voient clairement discriminées par la tradition écrite.

C'est le cas au Brésil, où de nombreux Maîtres de Capoeira et autres cultures populaires côtoient le milieu érudit des chercheurs. Rappelons qu'au Brésil le Samba de Roda a été déclaré patrimoine immatériel de l'humanité par l'UNESCO, et que dans ce cadre, un certain nombre de tentatives de reconnaissance des maîtres est en cours.

Voici donc une des premières évolutions que nous souhaitons à l'école de musique : celle de voir quelques maîtres de culture populaire (traditionnelle) franchir ses portes, venir s'y exprimer, échanger, montrer... apprendre ?!...

Nous avons développé dans le chapitre précédent, la notion de transversalité inter esthétique, il nous semble bon de nous pencher maintenant sur le concept global de transversalité. La transversalité inhérente à toutes musiques, inhérente aux fonctionnements de l'institution aujourd'hui multiculturelle.

De nombreux compositeurs n'ont pas attendu l'entrée dans l'institution des musiques de tradition orale pour rechercher, aller à leurs rencontres, les interpréter, les déformer, se les réapproprier. (Messiaen et l'Inde, Boulez et le Japon, Bartok et la Roumanie, Guerra-peixe et Andrade pour le Brésil...).

Les ménétriers de la fin du XIXème siècle, héritiers et continuateurs de pratiques musicales locales, avaient déjà largement ouvert leur horizon aux répertoires de danses de couples d'origine exogène (mazurkas, polkas, etc.). Ils ont opéré une « traduction locale » de ces répertoires, les modifiant au gré de l'échelle de leurs instruments, les recréant par le jeu incessant de variations / interprétations / déformations.²³

L'école de musique, temple du classique, jusqu'à il y a 25 ans, intègre aujourd'hui d'autres pratiques. On peut imaginer, toujours au niveau du concept de transversalité, que toutes ces pratiques se contaminent positivement. Je veux parler par exemple de leurs modes de transmissions.

À la manière de notre volonté d'intégrer l'outil écriture (sous diverses formes), l'esthétique classique peut utiliser le mode oral de transmission. Nous proposons à ce sujet des rencontres entre les professeurs de l'école de musique afin qu'ils échangent sur leurs pratiques. Du côté des musiques de tradition orale, nous proposons de faire travailler par exemple ; la détente rythmiques, les notions de claves, l'inter-relation clave/chant...

²³ Jean claude blanc in *entre l'orale et l'écrit* acte du colloque de Gourdon 1997.

Quelques établissements ont déjà certaines expériences et peuvent nous renseigner sur l'état actuel des choses. Ce sont eux qui sont concernés par la réalité actuelle du terrain et témoignent des évolutions récentes...

Il serait à ce titre très intéressant de faire un état des lieux exhaustif avec les directeurs de quelques établissements concernés !

Ce travail n'étant pas le lieu d'une recherche de ce type, bien que je la crois pertinente et nécessaire, j'aimerais dans l'idée de poursuivre ce travail poser quelques questions à des directeurs d'établissement ayant intégré depuis plus ou moins longtemps la discipline « musique de tradition orale » (la Courneuve, St Priest, Le Puy en Velay, Villeurbanne).

Par exemple :

Quelles transformations avez-vous pu observer depuis l'intégration des nouvelles esthétiques ?

Quels changements imaginez-vous dans un avenir proche ?

Qu'attendez vous du professeur de musiques traditionnelles aujourd'hui ?

CONCLUSION :

C'est une manoeuvre de la politique culturelle de 1982 qui permet l'entrée du jazz, des musiques actuelles et des musiques de tradition orale, dans l'école de musique Française.

Praticien depuis une douzaine d'années des musiques de tradition orale, entré au CEFEDM Rhône-Alpes en 2006, je m'interroge en toute logique sur l'adaptation de mes pratiques et de leurs modes de transmission dans l'école de musique, tout comme l'adaptation de cette dernière à cette nouvelle culture...

L'importance et l'utilisation des récits dans toute leur subjectivité nous délivre leur objectivité dans le cadre de la recherche. On touche ici à la proximité, voire l'inclusion, d'une démarche anthropologique, dans l'apprentissage des musiques de cultures orales.

Le rôle de professeur de musique « de tradition orale » au sein de l'école de musique, plus multiculturelle que jamais, serait donc de favoriser l'interculturalité, pour une meilleure connaissance mutuelle entre les groupes culturels et sociaux qui forment la société globale.

Dans quelle mesure et jusqu'à quel point la transculturalité, la couleur de l'école de demain, relève de la responsabilité de la société, des expériences faites et des chemins ainsi parcourus ?...

ANNEXES

Annexe 1 :Légitimité... !?

Y a-t-il une légitimité à pratiquer telle ou telle musique ?

Non, a t-on envie de répondre à l'unisson, chacun et chacune peut bien pratiquer la musique qu'il désire ! On voudrait bien éluder la question par notre culture démocratique nous donnant la liberté d'être ou de faire (jusqu'à la ou commence celle d'autrui...).

Ce serait sans prendre en compte, en référence à l'exemple du récit, la précision et la clarté avec laquelle nous a parlé Tapha N'diaye en acceptant de nous donner les cours de djembe que nous lui demandions. Il nous a annoncé d'emblée qu'il n'était ni expert ni originaire de cette tradition, mais que néanmoins, en tant que musicien percussionniste, ses connaissances dans le domaine lui permettaient d'entamer avec nous l'étude de ce tambour. Nous avons ensuite parlé des rythmes que nous allions aborder conjointement au travail technique des frappes. Tapha nous rappela le fait qu'usuellement ce type de tambour est toujours accompagné des tambours basse (dundun). Il nous fit comprendre ici que si nous avions été intéressés par le sabar, il était à cet endroit en mesure de nous encadrer complètement et ce sur un très long terme, maîtrisant parfaitement le domaine dans sa globalité : de la pratique de tous les tambours joués dans le sabar et leurs histoires, en passant par le montage de peaux, la pratique et la connaissance du lien avec la danse, sans oublier les cérémonies diverses que la famille animait auxquelles nous avons pu assister...
« Nous finirons le séjour par une semaine d'étude du sabar... »

Cet exemple nous semble bel et bien relever de cette notion de légitimité. On comprend bien que l'apprentissage au départ d'un instrument ne demande pas forcément une spécialisation aigüe dans la tradition en question. Ce qui nous semble important ici, à l'image de Tapha, c'est son positionnement et son intégrité.

Ce serait sans prendre en compte ce sentiment que je connais bien, qui maintes fois nous fait nous poser la question, nous met en doute. Premièrement lorsque l'on n'est pas né dans une famille de musiciens, la démarche paraît une violence faite à son habitus ; première question de légitimité !

Ce serait sans tenir compte du fait que, si dans la pratique amateur on se préoccupe peu de la question, on voit précisément se resserrer l'étau de l'authenticité et de la légitimité lors de l'approfondissement d'une pratique et l'approche d'une professionnalisation!

Quel est le regard du public, qu'il appartienne à la culture en question ou pas, lorsqu'il voit sur scène le samba joué par un français ? Pétrir par cette question qui m'a toujours poussé dans mes démarches de recherche et d'apprentissage (du samba entre autre), j'obtins un nouvel éclairage ainsi qu'une certaine relativisation des choses lors d'un aller-retour au Brésil. De jeunes percussionnistes des quartiers riches du sud de Rio et issus de classes moyennes pouvaient se sentir plus ou moins légitimes à l'heure d'entrer dans la ronde de samba. Ce, principalement à Rio de Janeiro, si proche de l'antre des quartiers nord, quartiers pauvres, dans lesquels est née et s'est développée une forme bien précise du samba aujourd'hui populaire.

Une relativisation, une prise en compte aussi des contextes chaque fois différents, et dans lesquels, on trouve bien souvent des explications à nos questions.

Annexe 2 : Quelques réflexions et questions posées sur le thème de l'authenticité²⁴

Authenticité qui rime avec polémique, rime néanmoins avec qualité, « *elle en est le corollaire sous-jacent* », ²⁵ mais les tentatives de définition entre autres comparaisons deviennent difficiles dès lors qu'il s'agit des « musiques du monde », ces musiques encore pratiquées dans un pays dit d'origine...

Sans parler des différentes perceptions de la musique que l'on peut avoir, et ce en fonction de son habitus, son éducation, le contexte... récit : « *...un étrange souvenir, comme la sensation qu'à cette époque, je n'écoutais pas vraiment la musique d'une oreille de musicien...* »

La question de l'authenticité, en musique comme dans de nombreux autres domaines concernant l'Homme, est liée intimement à celle des origines, des sources « véritables ». Or, suivant l'idée énoncée par Pierre Charron au XVIème siècle, à savoir que « *toutes choses en ce monde sont mixtionnées et destrempées avec leurs contraires ; tout est meslé, rien de pur entre nos mains* », les hommes se retrouvent confrontés à la complexité des origines, qui pourrait être schématisée par un réseau de rhizomes. Si nous reprenons l'exemple du Maracatu (cortège de couronnement des rois du Congo au nord-est du Brésil) et que nous cherchons à en connaître les origines, nous constatons qu'elles sont multiples, et générées par :

- des rencontres et des influences ; celles des esclaves africains, des colons portugais, des immigrants européens, des indiens natifs, ou encore celles des musiques militaires européennes ...
- des contextes sociaux et politiques ; la nécessité pour le régime en place d'avoir le contrôle de la société « africaines » en croissance, développant leurs systèmes religieux et social.
- de phénomènes particuliers ; le métissage africains interethniques et le pouvoir des chefs religieux maintes fois persécutés...

À partir de chacun de ces éléments, il serait envisageable de remonter encore plus loin, de chercher par exemple à définir plus précisément quelles ethnies furent concernées par l'esclavage et quels apports musicaux elles ont transmis à leur terre d'accueil. Or, il semble que cette recherche quant à l'origine d'un phénomène renvoie perpétuellement à divers événements et situations plus ou moins identifiables, qui eux-mêmes sont issus d'éléments complexes. C'est dans ce sens que nous considérons les origines comme un réseau de rhizomes, et écartons l'idée de pureté en musique,

²⁴ *une partie de ce passage est tirée d'un séminaire effectué avec Emilie Comtet, Violaine Launay et Arnaud Laprêt.*

²⁵ *hervé Lenormand in « les musiques du monde en question »*

telle que sa racine latine la définit (sans tâches, clair, sans éléments étrangers).

De plus, outre la définition du métissage tel que la présentent Laplantine et Nous – à savoir une équité des éléments constitutifs, engagés dans une rencontre, s’inscrivant dans une dimension temporelle suffisamment large, et sans cesse en évolution –, l’idée de pluralité et de ramification des sources constituerait un premier degré de métissage.

Nous sommes alors en droit de nous poser ces questions : qu’est-ce que l’authenticité en musique, et dans quelles (s) mesures (s) la musique est-elle un art métis ?

Si l’on considère que l’interprétation d’une musique correspond à la compréhension des éléments qui la constituent afin de transmettre à l’auditeur une lisibilité et un sens choisis par l’exécutant – et ce quelle que soit la musique, du griot sénégalais qui narre l’épopée de ses ancêtres, en passant par le rappeur new-yorkais qui exprime une certaine vision de la société, ou encore du violoniste passionné de musique baroque qui tente de recréer un univers oublié –, les questions d’authenticité (dans son sens étymologique « faire quelque chose par soi-même ») et de métissage (au premier ou au second degré) concernent chaque musicien, peut-être d’autant plus lorsqu’il s’agit d’un musicien enseignant.

L’école de musique, qui correspond à une mise en situation fictive des éléments enseignés (dans le sens où les professeurs tentent de transmettre des musiques généralement dégagées de leurs contextes sociaux, culturels, temporels, géographiques...), induit le questionnement suivant : confronté aux concepts de métissage et d’authenticité, comment l’enseignant peut-il aborder la question de l’interprétation ? Comment amener l’élève à se situer par rapport à la musique qu’il joue, à faire en sorte qu’il ait conscience et connaissance des éléments qu’il manipule, afin de lui permettre de faire ses propres choix d’interprétations ?

Pourquoi parler d’authenticité ?

Dans la mesure où le mot désigne « celui qui fait par lui-même », et que, par conséquent, tout musicien exécutant se situerait dans un acte authentique – nous pouvons préciser que si l’on ne pose pas la question pour en parler vraiment, chacun reste tributaire de sa propre vision du terme. Selon la tradition musicale dans laquelle on se situe, le mot ne revêt pas la même signification.

De plus, se questionner par rapport à l’authenticité et à l’approche de certaines origines permet de se positionner vis-à-vis d’une œuvre musicale, de l’entourer d’un paysage qui tente de correspondre au contexte de création. Le fait que certains éléments soient perdus ou que les sources soient complexes ne veut pas dire qu’il ne faut pas faire de recherches. Le plaisir intellectuel né de la connaissance et de la compréhension des éléments en jeu renforce le plaisir sensoriel, et le nouveau discours musical, aspirant à la cohérence de l’œuvre, deviendra probablement plus intelligible pour celui qui écoute.

Peut-être pouvons-nous tenter une définition du concept d’authenticité en musique : « FAIRE PAR SOI-MEME ET EN CONSCIENCE ».

GLOSSAIRE :

Les musiques du monde en question. Edition Babel.1999

Entre l'oral et l'écrit, Edition FAMDT, Actes du colloque de Gourdon 1997.

Il n'y a pas de petite querelle, Editions Stock, Paris, 2000. P 14. HAMPÂTE BÂ.

Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique, Ministère de la culture et de la Communication, 2000. A. Veitl et N. Duchemin.

Mots clés :

Contexte – Musique Traditionnelle – Musique de tradition orale – pratiques collectives – Interculturalité .

Abstract :

-Dans quelle mesure les musiques dites de tradition orale peuvent-elles investir des contextes de tradition écrite – écoles de musique – sans trop aller à l'encontre de ce qui les caractérise ?