

Métissages et transversalité dans l'enseignement artistique

Que ferons-nous de ce que l'on apprend ?

Jan TAMZEJIAN

*CEFEDem Rhône-Alpes
Discipline : Piano classique
Promotion : 2006-2008*

Table des matières

Introduction.....	4
I Promenade dans les vieux quartiers.....	5
§.I.1.Histoire et plan d'argumentation.....	6
§.I.1.1.A propos de ce chapitre.....	6
§.I.1.2.Pourquoi tant d'histoire ?.....	6
§.I.2.L'impact du modernisme.....	6
§.I.2.1.Points d'impact, déséquilibres culturels.....	6
§.I.2.2.Oppositions, une situation conflictuelle.....	7
§.I.2.3.Métissage, de l'identité à l'habitus.....	8
§.I.2.3.1.Entre héritage et tradition.....	8
§.I.2.3.2.La question de l'identité.....	8
§.I.2.4.L'insuffisance d'une vision conflictuelle du métissage.....	9
§.I.3.Musique arabe et Occident.....	9
§.I.3.1.Première conférence de musique arabe.....	9
§.I.3.2.Citations musicales et regards sur l'Occident.....	10
§.I.4.Institutionnalisation de l'enseignement musical en Syrie.....	11
§.I.4.1.Un modèle occidental.....	11
§.I.4.2.L'expérience azérie dans l'enseignement musical en Syrie.....	12
§.I.4.3.Métissage et mélanges de pratiques.....	13
§.I.4.3.1.Composition musicale et métissage.....	13
§.I.4.3.2.Le groupe musical Hewar.....	13
§.I.4.3.3.Le oud et Purcell.....	14
§.I.5.Avant de continuer.....	14
II Traboules.....	15
§.II.1.Métis, qui es-tu?.....	16
§.II.1.1.Hypothèses de travail.....	16
§.II.1.2.Transposition épistémologique et décontextualisation, première réflexion.....	16
§.II.2.Étude d'exemples.....	17
§.II.2.1.Musique byzantine syrienne.....	17
§.II.2.2.Métissage, polyphonie et harmonie.....	18
§.II.3.Modèles possibles pour le processus de métissage.....	19
§.II.3.1.Métissage et transformation de style.....	19
§.II.3.2.Similitudes et contrastes.....	20
§.II.3.3.Métissage et interaction d'ingrédients.....	21
§.II.3.4.Transposition épistémologique et décontextualisation, deuxième réflexion.....	21
§.II.4.Faisons le point.....	22
III Propositions.....	23
§.III.1.Quelques éthiques de l'enseignement.....	24
§.III.1.1.Vrais métissages, faux métissages.....	24
§.III.1.2.Le vent des changements.....	24
§.III.1.3.Propos sur le nul.....	24
§.III.2.Passer du cadre au langage.....	25
§.III.2.1.Le refus comme recherche de liberté.....	25
§.III.2.2.Dynamiques collectives.....	26
§.III.2.3.Le profil d'un groupe.....	27
§.III.2.4.Le langage, une oralité ?.....	28
§.III.3.Du métissage vers la transversalité.....	28

§.III.4. Vers une autre vision de l'enseignement musical.....	29
§.III.4.1. Dispositions transversales dans le schéma directeur 2008, lecture critique.....	29
§.III.4.1.1. Projet d'établissement et concertation.....	29
§.III.4.1.2. Quel place pour d'autres musiques ?.....	30
§.III.4.1.3. Question de niveau.....	30
§.III.4.2. Esquisse pour une « Cité des Musiques ».....	31
§.III.4.3. Que ferons-nous de ce que l'on apprend?.....	31
Conclusion.....	33
Documents annexes.....	34
Abstract.....	40

Introduction

Le métissage est une aventure, un risque, une remise en cause, un questionnement de soi, et de la vie.

Le métissage, en tant que phénomène, dévoile un maillage complexe de chemins entrelacés.

Il pousse à décrypter les mélanges tissés par le temps et l'histoire.

Le croisement des chemins n'est pas un simple carrefour. Il présente des connexions permettant de passer d'un chemin à l'autre et de couper par d'autres chemins. Comment conjuguer ces mouvements transversaux avec le métissage ?

Réussir à se positionner en tant que musicien enseignant, praticien réfléchi, est le principal objectif de ce mémoire. Mais se positionner est-ce dénombrer les valeurs qui nous animent dans la vie ? Ou plutôt mettre en place des actions ? Comment mettre en place une méthodologie qui permette d'accéder aux réels besoins du terrain, la cité ?

Ce document ne prétend pas à l'exhaustivité. Il questionne un parcours qui n'est, somme toute, pas vraiment atypique, car nombreux sont ceux qui l'ont déjà parcouru et d'autres, probablement, le parcourront.

L'important est de questionner, regarder autour de soi, prendre du recul et accorder les mots à leurs sens pour pouvoir savoir mieux dire et mieux faire ensemble.

I Promenade dans les vieux quartiers

Ego tu sum : Je suis toi **
Je suis mon bienaimé : أنا من أهوى

** Pour la traduction voir la page 36

§.I.1. Histoire et plan d'argumentation

§.I.1.1. A propos de ce chapitre

Ce chapitre commence par une lecture des éléments historiques exposés dans l'annexe de ce mémoire.

Le document annexe est un résumé mettant en avant des influences économiques et politiques sur le métissage.

Le lecteur peut lire ce chapitre sans une lecture en parallèle de l'annexe. Il peut y revenir en deuxième lecture s'il souhaite voir comment l'exposition historique nourrit les argumentations de ce chapitre.

§.I.1.2. Pourquoi tant d'histoire ?

La lecture des faits historiques montre à quel point la question du métissage est liée avec le modernisme occidental et son impact sur les différentes cultures.

S'agit-il d'un « choc de cultures » mettant en exergue actions et réactions ? Ou plutôt d'une évolution plus fine d'une dialectique culturelle et humaine vis à vis les enjeux historiques ?

Pour répondre à cette question il m'était nécessaire de construire un dossier historique avant d'entreprendre toute analyse ou étude épistémologique.

En effet, les faits ont une force intrinsèque : ils acquièrent le statut d'argument et évitent tout échafaudage théorique régressif. De plus, les faits montrent le rôle constructif des enjeux implicites de l'histoire. C'est à dire les rencontres et les aventures culturelles face aux enjeux explicites déterminées principalement par les intérêts économiques et les conflits politiques.

Constatant l'existence des brassages culturelles comme le résultat d'une stratégie politique ou de propagande – comme : les missionnaires catholiques et protestants au Levant, les nouvelles écoles construits en Afrique pendant le colonialisme – une première hypothèse de travail vise l'étude du métissage comme étant le résultat indéniable d'une influence culturelle extérieure.

S'agit-il d'une piste pertinente de recherche ?

§.I.2. L'impact du modernisme

§.I.2.1. Points d'impact, déséquilibres culturels

Le point commun des histoires examinées dans le dossier historique montre un phénomène commun. Les changements rapides dans les sociétés traditionnelles provoqués par le progrès technique et économique – aussi bien en Occident qu'en Orient – ont perturbé le paysage culturel en créant tout un système d'oppositions.

Dans le cas du Levant, les puissances mandataires ont lancé un grand plan d'urbanisation incluant des stations ferroviaires, hôtels, lignes de tramway, bars (*music halls*), cinémas créant ainsi un nouveau paysage urbain et culturel calqué sur le modèle des grandes villes européennes. Les missions religieuses dans la région ont construit de nouveaux monastères, églises, couvents, centres religieux, centres d'éducatons, écoles....

Cette installation de « points d'attractions culturels » va créer des grands contrastes dans le paysage économique et sociétaire.

De plus, les communautés « protégées » par les puissances mandataires jouaient un rôle important dans la course sur les territoires de construction de lignes ferroviaires en influençant la politique ottomane, d'où l'importance de maintenir une « polarisation communautaire » autour les intérêts de ces puissances.

Dans le cas du colonialisme africain, le métissage va créer une grande controverse culturelle en

opposant identité nègre et culture d'assimilation eurafricaine.

L'impact du modernisme occidental en Azerbaïdjan, arrivé d'abord par des influences culturelles occidentales puis par la révolution soviétique, apparaît sous la forme d'une opposition entre un traditionalisme musical favorisant l'héritage musical azéri d'une part, et d'autre part une vision moderniste qui veut oublier les formes traditionnelles en faveur d'une nouvelle musique.

§.1.2.2. Oppositions, une situation conflictuelle

L'histoire est, avant tout, une histoire d'humanité. Les réactions opposées créées par l'impact du modernisme apparaissent sous la forme d'un cloisonnement autour des rivalités ou des positions.

Dans les deux cas, historique et institutionnel, on remarque le même phénomène : il y a un environnement dominant influençant un environnement dominé.

L'environnement dominé va « hériter » des oppositions ou des rivalités de l'environnement dominant en s'articulant autour des pôles en situation d'opposition ou de conflit.

Cette articulation va installer des nouveaux rapports entre les pôles de l'environnement dominé au détriment des rapports habituels qui seront affaiblis ou brisés.

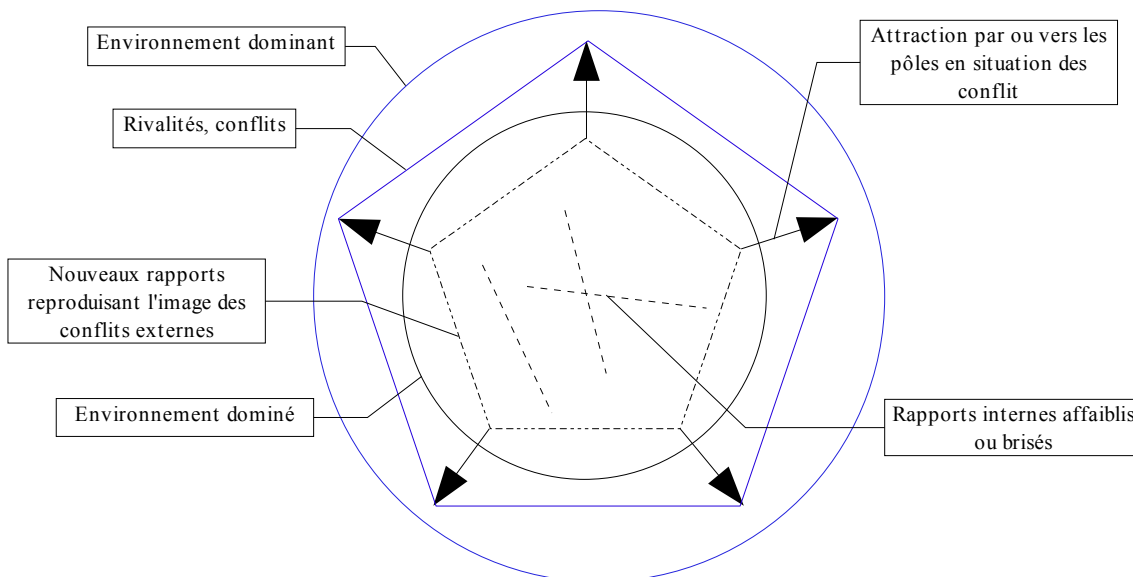


Figure 1 : l'installation des oppositions dans une collectivité ou société

Qu'il s'agisse d'un communautarisme identitaire ou d'un cloisonnement disciplinaire, tout conflit dans une collectivité ou groupe est l'expression profonde et cryptée d'une peur.

Cette peur résulte de l'attachement à une idée ou une idéologie qui donne l'impression de « protéger » une identité culturelle ou artistique. Si ces idées opposées sont présentes dans une collectivité (société ou groupe), elles vont alors remonter à la surface sous forme de pratiques culturelles incompatibles voire antagonistes.

Ainsi, chaque acteur culturel s'attache à ses propres pratiques de telle sorte qu'il résiste à la mise en action de tout autre type de pratique car elle menace la sienne.

Cela est valide surtout si les oppositions sont imaginaires. Si elles sont réelles, le rattachement à l'idée ou à l'identité n'aurait alors pas besoin de la peur, qui est avant tout un phénomène irrationnel.

Avez-vous une impression de déjà-vu ?

§.1.2.3. Métissage, de l'identité à l'habitus

§.1.2.3.1. Entre héritage et tradition

« Laisser tel quel », ou « ne pas changer » rend la transmission culturelle prisonnière de l'image statique de l'héritage. La « transmission » devient figée car toute mutation est considérée comme une situation de danger.

Les craintes de perte, la méfiance de « l'autre », poussent vers un rattachement irrationnel avec les traits, supposés typés, de telle ou telle tradition. Par conséquent, les cultures ferment leurs portes d'échanges, excluant toute dynamique de métissage.

Les mouvements d'immigration étant marqués et provoqués par les conflits socio-politiques et les guerres : les communautés sont habitées par un fort attachement identitaire lié, entre autre, à un besoin de survie et de perpétuation de son existence. Ainsi, chaque communauté se donne le devoir de transmettre son histoire et ses valeurs par la littérature, la poésie, et la musique dans des contextes sociaux et religieux.

Entre la manière de faire qui est le propre d'une pratique culturelle et la manière d'être qui soulève la question de la préservation de l'identité, comment exprimer le positionnement de la société vis à vis du métissage qui est, somme toute, un facteur de changement ?

Un début de réponse se trouve dans la notion de l'habitus qui est compris ici non seulement comme une manière d'être mais aussi une disposition d'esprit.

En effet, d'après Bourdieu¹ : « L'habitus [...] assure la présence active des expériences passées qui [...] tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps »

Contrairement au protectionnisme, la constance, qui est le produit de l'habitus, n'est pas un mécanisme défensif contre les facteurs menaçant l'être ou l'esprit mais est une force de régulation.

D'après Bourdieu, cette force ne se manifeste pas par des règles formelles figées ou des normes explicites. Elle est en échange constant avec l'environnement. Elle est ouverte et adaptable mais ne négocie pas ses propres constances. Il s'agit, ici, du dynamisme propre à la tradition.

§.1.2.3.2. La question de l'identité

Vécu comme le produit de l'idéologie colonialiste, le métissage a subi la résistance du peuple africain contre le projet d'assimilation à la culture française.

Sans être nécessairement la source d'une lutte politique, des notions telles que la *négritude* d'Aimé Césaire (qui nous a quitté le 14 avril 2008) furent la contre-pensée du métissage comme projet colonial.

Cependant, il apparaît que les attitudes extrêmes (acceptation, refus) tendront, avec le temps, à disparaître en faveur d'une vision plus dialectique.

Cette dialectique n'est pas une tolérance qui « arrange » les choses sans réflexion profonde. C'est une transformation opérée lentement tout au long de l'histoire pour extraire le métissage de son contexte colonial ou progressiste et le remettre dans un contexte de vécu social.

Ainsi Joseph Baye écrit² : « D'abord, le métissage, s'il doit demeurer constant, éternel, m'apparaît comme un renoncement à notre personnalité propre. D'autre part, une culture purement nègre ? Certes non. Si le métissage intellectuel prend à l'aube de notre évolution, la forme d'une loi rigoureuse à laquelle nous ne pouvons pas encore nous soustraire, il ne doit pas être considéré comme but, mais comme un simple moyen qui permettra d'atteindre une culture essentiellement nègre ».

Dans ce texte, le métissage apparaît non seulement comme le résultat d'un mélange de cultures, mais aussi un phénomène, un fait et un *processus* qui interroge les cultures impliqués dans ses

1 « Le sens pratique » : Structures, habitus, pratiques P : 91

2 Dakar-Jeunes, n°12, 26 mars 1942.

enjeux.

Ne plus le considérer comme un but visible et clair lui enlève toute définition, toute identité. Il n'y a pas de métissage pour le métissage. C'est un moyen de connaître plus profondément son identité en observant son action dans la construction de l'histoire.

Les faits historiques montrent le rôle important du peuple africain dans l'évolution de la notion du métissage. C'est probablement à eux que l'on doit les valeurs éthiques et esthétiques attribuées à la notion du métissage aujourd'hui.

Dans le vécu des peuples du Levant, l'étude du métissage culturel montre également son ambiguïté et sa résistance à toute définition ou schématisation. Pourquoi ? Parce que les pratiques culturelles forment un réseau très complexe les rendant, à la fois, proches et différentes.

Ce réseau est tissé par une longue histoire mêlant des facteurs imbriqués et variés. C'est pourquoi la cartographie culturelle n'est pas une cartographie de frontières politiques, mais plutôt un tissu de chemins entrelacés³.

§.1.2.4. L'insuffisance d'une vision conflictuelle du métissage

Si le modernisme occidental s'est installé historiquement en créant un décalage culturel, il ne faut pas croire que c'est seulement le résultat d'une intervention politique ou militaire.

En effet, l'histoire des influences culturelles occidentales au Moyen-Orient et en Asie Mineure est aussi le fruit d'une volonté d'ouverture politique et culturelle qui s'est exprimée dans plusieurs pays : le Liban, la Syrie, la Turquie, l'Azerbaïdjan, l'Arménie, etc.

Le cas de la Turquie est particulièrement parlant. Les transformations culturelles dans le domaine musical ont eu lieu par des réformes discontinues mais présentes depuis le règne du sultan Sélim III (Notation Hampartsum inventée pour recenser les mélodies populaires) jusqu'aux réformes d'Atatürk (création des conservatoires, invitation de Hindemith comme Inspecteur Musical).

L'hypothèse visant l'étude du métissage comme étant le résultat exclusif de l'imposition d'une influence culturelle extérieure s'avère limitée, car elle explique la présence du modernisme occidental uniquement de point de vue conflictuel.

Une autre hypothèse, prenant en compte les acteurs des rencontres inter-culturelles, semble plus pertinente car les questionnements apparaissent plus sous la forme de véritables initiatives de recherches et de débats plutôt que sous la forme de conflits de visions : la première conférence de musique arabe en est un exemple très parlant.

§.1.3. **Musique arabe et Occident**

§.1.3.1. Première conférence de musique arabe

La première conférence de musique arabe a eu lieu en 1932, soutenue par le roi Fou'ad I^{er} à l'Institut Arabe de Musique⁴ du Caire.

Les pays arabes participant à cette conférence déléguèrent des groupes de musiciens, qui donnèrent des conférences, débats et concerts. Des figures importantes de la musique traditionnelle arabe y furent présents, comme la grande chanteuse Oum Kalthoum (1904-1975) et le compositeur-interprète Mohammed Abdul-Wahab (1900-1991).

Cet événement historique a intéressé également les sphères de la musique savante occidentale

3 Prenons un exemple parmi tant d'autres dans la musique de Sayat Nova :

Les mélodies de ce troubadour existent encore dans la culture orale non seulement arménienne, mais dans la culture orale de toute la région du Caucase par ses poèmes polyglottes. Son nom, d'origine arabe, est une prononciation déformée de « Sayyad Al-Nawa » n'est à dire : le pêcheur des mélodies tristes.

Même s'il est arménien d'origine, sa musique transcende toute identité ethnique en ayant une petite « maison » dans chaque culture en Asie Mineure.

4 Connue aujourd'hui sous le nom « Théâtre Mohammed Abdul Wahab » .

car on y retrouve des compositeurs comme Paul Hindemith, Béla Bartók et le musicologue Français Rudolf d'Erlanger⁵.

Les débats et les discussions portaient sur des questions telles que : les gammes musicales arabes tempérées, l'utilisation des instruments occidentaux dans la musique arabe.

Le compositeur libanais Wadī Sabra, président de la délégation libanaise, y présente le piano micro-tonal⁶ qu'il a inventé en 1922.

Les questions traitées dans cette conférence montrent une volonté de recherche musicale motivée par une double fascination. D'un côté, des compositeurs à la recherche de nouvelles ressources, formes, rythmes, mélodies et nouveaux sons. De l'autre, des musiciens fascinés par le spectacle musical que présentent le ballet, l'opéra et l'opérette et les sonorités variées et complexes de l'orchestre symphonique⁷.

Cet événement important encouragea des démarches inter-culturelles :

- Bartók étend le rayon de ses voyages à la quête des folklores jusqu'en Égypte. Il intègre les micro-tons dans son écriture⁸.
- Paul Hindemith entreprend entre 1935 et 1937 une série de quatre voyages en Turquie comme Inspecteur au Conservatoire d'État à Ankara créée sous Mustapha Kemal Atatürk.
- Le traité de composition d'Aaron Copland est traduit en arabe avec une préface de Mohammad Abdul-Wahab dans laquelle le compositeur-interprète souligne l'importance de la science musicale occidentale pour la jeune génération de musiciens.

§.1.3.2. Citations musicales et regards sur l'Occident

Avec l'arrivée du cinéma⁹, le gramophone et l'apparition de la télévision, la musique traditionnelle sort de sa sphère habituelle pour commencer un nouvel ère médiatique. Assez rapidement les « tubes » des maîtres connaissent un tel succès qu'il dépassent la célébrité des films dans lesquels ils sont apparus pour la première fois !

A partir de 1944, au Liban, un nouveau genre naît avec le théâtre musical des frères Assi & Mansour Rahbani. Inspirés par l'opérette, les deux frères théâtralistent dans leurs œuvres, à travers des « tableaux folkloriques », la musique populaire chantée et dansée dans les villages. Leur orchestre métissé, qui intègre à la fois l'orchestre traditionnel (le « *takht* (lit) oriental ») et l'orchestre occidental, donne à leur style une couleur sonore particulière, notamment à travers l'utilisation des violons à l'unisson, le piano et l'accordéon.

Une des premières manifestations de rencontre Orient-Occident dans la musique arabe populaire est remarquée dans la citation des mélodies célèbres du répertoire romantique dans les chansons.

Ainsi, on trouve que le thème de la 40^{ème} symphonie (K 550) de Mozart est plus connue sous le nom « Ya 'Ana ouillak » (Toi et moi), le titre d'une chanson populaire chanté par Feyrouz¹⁰.

Abdul Wahab, dans le film « Défense d'aimer » (1942), cite l'aire Verdi « La donna e mobile » de

5 Auteur d'un ouvrage de 6 tomes qui fait autorité en langue française sur la musique arabe.

6 Un autre piano micro-tonal est apparu en 1932 par le facteur Abdallah Chahine, La première exposition de ce nouveau piano eut lieu en 1954 à Damas, fabriqué à Vienne par les usines Hoffman, avec le concours des usines Renner à Stuttgart pour la partie mécanique
Url : <http://www.musimem.com/chahine.htm>

7 Pour la petite histoire, l'inauguration du Théâtre du Caire avec *Rigoletto* de Verdi date déjà de 1869, à l'occasion de la construction du canal de Suez. C'est grâce à l'égyptologue français Auguste Mariette que le khédivé Ismaïl Pacha (prère du roi Fouad Ier) convainc le maître Italien d'accepter la commande d'*Aida*.

8 On cite à titre d'exemple le troisième mouvement (Burletta, mesure 26) de son sixième quatuor (1939), le quart de ton est marqué avec une flèche descendante « ↓ ».

9 En 1897 la première « Cinématographie Lumière » s'ouvre en Alexandrie.

En 1927 le premier film syrien « L'accusé innocent » basé sur une histoire vraie, est projeté au Cosmographe.

10 Le nom artistique de Nihad Haddad, femme du compositeur Assi Rahban., Il est à remarquer que les chansons dans la mémoire populaire sont plus référencés par le nom des chanteurs que le nom des compositeurs !

Rigoletto dans sa chanson « Yelli Naouét tichralni¹¹ ».

Mais ceci n'est pas une affaire de plagiat. En effet, la citation est à la fois une expression d'admiration et aussi un moyen de « vulgariser » la musique classique occidentale. Abdel Wahab argumente sur ce sujet : «... Si vous dites que la grande musique dans toute sa splendeur est encore loin de la portée du public, cela ne veut pas dire qu'une partie de celle-ci ne peut pas être accessible. En les écoutant, elles laisseront toujours, même inconsciemment, une trace indélébile dans les esprits et seront profondément ancrées. Si le public a un amour pour la musique, cette trace remontera à la surface »¹²

Sur la question concernant le rapport entre mélodie arabe et harmonie occidentale, le grand musicien répond : « *Beethoven est majestueux et chaleureux, il est rare de trouver la chaleur dans de phrases musicales lentes, mais elles existent bien chez lui [.....] Wagner, a une harmonie très savante mais très difficile à comprendre, même pour les occidentaux [.....]. Il y a des formules harmoniques qui ne vont pas avec le goût oriental habitué à la mélodie [.....]. L'harmonie est une harmonie amicale qui préserve la mélodie, toute harmonie qui l'embrouille ne satisfait pas nos besoins esthétiques* »^{12 bis}.

§.I.4. Institutionnalisation de l'enseignement musical en Syrie

L'échange entre Moyen-Orient et Occident ne s'est pas arrêté à la médiatisation de la musique traditionnelle : une génération de musiciens qui a étudié la musique en Europe et en Russie (ex URSS) défend une vision occidentale savante de la musique par opposition à un appareil médiatique qui soumet de plus en plus la musique traditionnelle savante aux critères de la marchandisation.

Parmi cette intelligentsia, soucieuse de rendre l'éducation musicale accessible à toute la population, figure l'altiste, compositeur et chef d'orchestre Solhi Al-Wadi (1932-2007) qui, après ses études à l'Académie Royale de Musique de Londres, retourne en Syrie¹³ en 1960 et devient en 1961 le premier directeur du nouvel « Institut Arabe de musique » à Damas¹⁴.

§.I.4.1. Un modèle occidental

Depuis sa fondation en 1961, l'Institut Arabe de Musique s'est donné les objectifs suivants¹⁵ :

1. Développer la musique arabe et occidentale et préparer des musiciens spécialisés aux différents instruments de musique.
2. Construire des groupes de musique arabe et un orchestre symphonique et un chœur.
3. Contribuer à la création d'une génération d'artistes, formées sur une base scientifique correcte, capable de porter le message de la musique arabe et internationale.
4. Protéger et développer l'héritage musicale arabe.

En 1990, à Damas, l'Institut Supérieur de Musique fut créé, annonçant ainsi l'installation d'une architecture institutionnelle semblable au modèle français dans les points suivants :

1. *L'institut Arabe*¹⁶ de Musique est parallèle au parcours scolaire de l'école primaire jusqu'au baccalauréat.
2. *L'institut supérieur* de Musique est parallèle aux études universitaires, avec quatre années d'études sanctionnées d'une licence de musique.

11 Traduction de arabe : « A celui qui occupe mon cœur ».

12 (et 12 bis) Extraits de l'entretien avec Vahé Tamzejian dans le quotidien « Al Baath » N° 4159 , 9/9/1976. Traduction faite par les soins.

13 Plutôt connu à l'époque sous le nom « République Arabe Unie », Un pays créé en 1958 par l'union de l'Égypte nassérienne et de la Syrie, et disparu en 1961.

14 L'institut Arabe de Musique à Alep fut construit peu de temps après.

15 Extrait du règlement intérieur traduit par mes soins.

16 Qui s'appelle aujourd'hui l'Institut Solhi Al-Wadi.

3. Les deux structures sont dépendantes du Ministère de la Culture et non du Ministère de l'Education Nationale.

Cette politique éducative est la conséquence directe d'un institutionnalisme musical qui veut sortir la musique arabe savante de ses « vieux quartiers », jugés incapables de faire face à la modernisation et au progrès technique des cultures occidentales qui influencent le monde entier.

Une grande polémique naîtra de cette volonté, car elle fait table rase des modes de fonctionnement traditionnels et met en place un nouveau mode de fonctionnement calqué sur le modèle russe et européen.

En 1993, une ébauche de l'orchestre symphonique commence à apparaître et à grandir. Le chant choral y était une matière obligatoire pour tous les élèves instrumentistes qui ne jouaient pas dans l'orchestre : c'est à dire les pianistes, harpistes, les premières années des classes de vent, et les musiciens traditionnels et la classe de chant.

Plus loin encore, il était nécessaire de sélectionner les meilleurs éléments afin de jouer le rôle de soliste et pour participer aux concours internationaux.

Ce fut particulièrement le cas de élèves de la classe de chant.

Dans le souci de créer une équipe « formée sur une base scientifique correcte¹⁷ », les élèves de la classe de chant, devaient choisir entre la manière de faire occidentale et la manière traditionnelle, car, à l'origine, les deux manières de faire étaient ressenties comme incompatibles.

Une de ces incompatibilités résidait dans le traitement des lettres gutturales (Qaf, Ayin, Ha') inexistantes dans aucune langue occidentale ni dans les langues turcophones¹⁸ (comme la langue azérie).

Le mélange entre les deux « écoles » commence à prendre place après une longue période de tâtonnements et d'expérimentations au sein des groupes de musiques traditionnelles créés par une nouvelle génération de compositeurs sachant manipuler les deux codes, l'écrit et l'oral.

§.I.4.2. L'expérience azérie dans l'enseignement musical en Syrie

L'expérience azérie dans l'enseignement musical en Syrie va marquer un tournant dans l'enseignement des instruments arabes tels que le oud et le kanon.

Désormais, en parallèle à l'enseignement de la théorie de la musique arabe et de son histoire, l'étude des instruments arabes se fait avec la partition.

Le répertoire de musique azéri ayant la particularité de transmettre la musique traditionnelle à la fois oralement et par écrit pousse la technique instrumentale vers une virtuosité qui emprunte ses formules à l'art de l'improvisation propre à cette culture.

Cette situation causa beaucoup de perplexité chez les élèves instrumentistes. En effet, bien que la culture azérie soit proche de la leur, la musique azérie est le résultat d'un long métissage entre musique turque, arabe et européenne. Le vocabulaire du *maqam* (prononcé *mugam* en azéri) était toujours là, mais il ne désignait plus les mêmes références, les mêmes modes ou les mêmes manières d'improviser.

A cela s'ajoutait la difficulté de s'adapter au code écrit, ce qui a créé au départ une forte opposition et une grande polémique. Mais cette opposition disparaît graduellement au fur et à mesure que les musiciens côtoieront les deux sphères : institutionnelle et traditionnelle.

Les exigences professionnelles tendant vers les choix les plus pratiques dans l'exercice du métier, le jeu à l'oreille et la lecture se réconcilient.

17 C.F. Règlement intérieur de l'Institut Arabe de Musique, cité plus haut.

18 Ceci n'est pas vrai à 100%, en effet l'accent turco-kurde les utilise, ainsi que l'accent moyen-orientale de l'hébreu et de l'araméen, mais ces accents restent liés au contexte traditionnel.

§.1.4.3. Métissage et mélanges de pratiques

§.1.4.3.1. Composition musicale et métissage

Il est certain que l'environnement à la fois traditionnel et académique dans lequel les deux Instituts arabe et supérieur sont baignés mène souvent à des mélanges inter-culturels, mais l'examen de l'histoire du conservatoire soulève un certain nombre de questions.

Le cadre formel peut-t-il être un laboratoire de métissage ? Quels sont ses particularités ?

Une piste de réponse se trouve en examinant l'évolution du répertoire musical écrit.

La première génération des compositeurs syriens a abordé de plusieurs manières le métissage entre la composition instrumentale occidentale et la culture orale syrienne.

Ces *arts de faire* s'inscrivent dans trois grands courants :

1. Mélange sonore en cherchant dans les « couleurs orientales » de nouvelles sonorités instrumentales du XX^e siècle
Exemple : L'œuvre symphonique de Solhi al-Wadi « Méditations sur un thème d'Abdul-Wahab ».
2. Mélange de formes occidentales et orientales en cherchant à travers l'écriture le discours improvisé du *maqam* (appelé aussi *Taqasim*)
Exemple : Dia Succari dans son œuvre pour piano: « La nuit du destin »
3. Mélange modal entre le système tempéré et les micro-intervalles des *maqams* tout en l'adoptant à l'écriture harmonique et polyphonique occidentale.
Exemple : Trio pour cordes de Nouri Iskandar.

La deuxième génération s'inspire de ces trois courants tout en intégrant expérimentations contemporaines et adaptation de la notation musicale aux éléments rythmiques et mélodiques de la musique transitionnelle, comme les compositeurs Zaid Jabri¹⁹ et Chafi Badr-Addin²⁰.

§.1.4.3.2. Le groupe musical Hewar

Ayant une renommée mondiale à travers de nombreux concerts en Syrie, au Liban, en Europe et aux Etats-Unis, le noyau du groupe *Hewar*²¹ (dialogue en arabe), est un sextuor de musiciens tous issus de l'Institut Supérieur de Musique: clarinette, *oud*, chant soprano, contrebasse, percussion et batterie.

Ce groupe propose souvent ses concerts en fusionnant avec différents ensembles et styles de musiques, tel que jazz, musique traditionnelle et opéra, donnant ainsi une grande palette de sons et de musiques hybrides.

La particularité de ce groupe réside d'une part dans le profil de ces deux compositeurs²², dont l'un est un musicien classique et l'autre traditionnel, et d'autre part dans le profil de la chanteuse²³ qui mène une double carrière, traditionnelle et classique.

L'initiative du groupe *Hewar* peut-elle être un modèle d'échange entre l'Europe et le Moyen-Orient ?

Peut-on imaginer le projet d'un pôle culturel dont l'échelle d'action est suffisamment large pour permettre un échange fructueux entre plusieurs cultures ? A débattre.

19 Études de composition en Pologne (Krakow).

20 A étudié dans la classe de composition au CNR de Lyon.

21 Un extrait de leur concert pendant le Festival du Jazz à Damas 2006 est disponible sur :

<http://fr.youtube.com/watch?v=WtkwTNA0Tp8>

La vidéo est disponible aussi dans le support informatique (CD) sur lequel le document est gravé.

22 Kinan Azmeh, clarinettiste, premier prix de Concours Rubinstein (Moscou) 1997 et élève au Julliard School.
Issam Rafe, oudiste, et professeur d'harmonie.

23 Dima Orsho a étudié au conservatoire de Boston (USA).

§.1.4.3.3. Le oud et Purcell

L'expérience de l'Oudiste Iyad Haïmour²⁴ dans la production lyonnaise de l'opéra de Henry Purcell « Didon et Enée » soulève la question de la zone contextuelle d'un instrument musical.

Complètement issu de la tradition orale syrienne, le jeu d'Iyad Haïmour se base exclusivement sur la mémorisation et l'oreille.

Si la zone contextuelle du *oud* se situe dans une pratique issue « des vieux quartiers », « opposée » à une culture essentiellement écrite, harmonique et contrapuntique, comment a-t-il pu intégrer un orchestre baroque ?

La réponse est simple : il existe un facteur commun entre l'art baroque et l'art du oud arabe, l'ornement en est un exemple.

Cependant, comment trouver sa place dans une facture polyphonique où le vertical (harmonique) « s'oppose » à l'horizontal ?

La réponse est complexe sans interroger la notion de linéarité de la musique baroque.

En effet, Charles Rosen écrit à propos de la musique baroque²⁵ : « *La linéarité de la musique n'est pas seulement horizontale, comme on l'imagine trop souvent, la notion de ligne ne se limite pas à celle de voix indépendante et ininterrompue dans une facture contrapuntique. Elle a aussi un aspect vertical* ».

Autrement dit, l'écriture mélodique baroque n'est pas composée que de mouvements conjoints ou disjointes, mais également d'une harmonie qui transparait souvent même dans l'écriture pour un seul instrument.

Il semble que le vertical et l'horizontal intégrés dans la linéarité du mouvement musical baroque ont trouvé des « ponts » ou des « connexions » avec le discours musical orné de la tradition orale syrienne.

Ces « ponts » cherchant plus des liaisons entre styles musicaux que de rapprochements des timbres, il serait plus approprié de parler de champs de pratiques musicales que de zones contextuelles instrumentales.

Dans le chapitre suivant on poussera plus loin « l'anatomie » du métissage pour comprendre les facteurs qui permettent d'élargir ces champs.

§.1.5. Avant de continuer

Le métis, est une manifestation artistique. Il est, comme toute forme d'art, fortement lié à la société.

Son aboutissement est lié avec son existence dans les mondes de l'art de la société, cela ne veut pas dire que l'objet métisse attend passivement d'être approuvé et accepté par la société, mais plutôt de faire ses preuves, défier, déranger les idées reçues par son côté nouveau, inhabituel voire provocateur. L'habitus social dans sa fonction régulatrice est une forme d'évaluation perpétuelle qui intervient même au cours de la formation du métissage.

Le métissage n'est ni une recherche esthétique qui obéit aveuglément aux contraintes sociales, ni un travail sans contextes. Il est, à la fois, une conscience de l'habitus et un positionnement vis-à-vis celui-ci.

Dans sa propre histoire, le métissage inclut, indéniablement, un enjeu temporel important: l'histoire des cultures dans lesquels il est impliqué.

24 Né à Damas, joueur de oud, de kanon et de naï, l'art d'Iyad Haïmour est l'exemple type du modèle traditionnel de l'enseignement musical en Syrie. Professeur diplômé d'Etat en musique traditionnelle il fait découvrir l'âme de sa musique tout en transmettant son savoir.

Source : <http://www.iyadhaimour.com/biographie.html>

25 Charles Rosen : Le Style classique, Haydn, Mozart, Beethoven Ed . Gallimard, 1978, Le langage musical de la fin du XVIII^e siècle p.32.

II Traboules

tu es ego : tu es moi
et mon bienaimé est moi : ومن أهوى أنا

§.II.1. Métis, qui es-tu?

§.II.1.1. Hypothèses de travail

Poser la question de métissage nous met inévitablement face à la question de l'identité.

Toutefois, commencer par la recherche étymologique du mot « métis », comme une première hypothèse de travail, mène vite à des impasses.

En effet, l'étymologie, ici, est une source de déception : elle confond entre conceptions biologiques et anthropologiques et génère une grande ambiguïté. On peut toutefois imaginer que la recherche d'une autre entrée sur le sujet le rende moins difficile à étudier, mais c'est une illusion.

Le métissage, en tant que phénomène et le métis comme l'adjectif issu du métissage sont intrinsèquement liés aux sociétés qui les contiennent ou auxquelles ils appartiennent. C'est la raison pour laquelle le mot « métis » a subi de grands changements au cours de l'histoire, car la variation de sens reflète les enjeux sociétaux.

« Être contenu dans », et « appartenir à » sont des termes qu'il faut traiter avec nuance, car ils soulèvent l'acceptation ou le refus d'attribution de l'adjectif « métis » à un phénomène culturel ou social. Plus radicalement encore, ces termes peuvent désigner « intégration » ou « exclusion ».

Une deuxième hypothèse de travail sera celle d'une transposition épistémologique.

Cette transposition sera entreprise, au cours de ce chapitre, pour décontextualiser le métissage et le transposer dans un autre sphère sémantique, celle de l'esthétique artistique en général et de l'esthétique musicale en particulier.

Mais, que voulons-nous dire par décontextualisation et transposition épistémologique ?

§.II.1.2. Transposition épistémologique et décontextualisation, première réflexion

Si la recherche de sens est insuffisante, trouver et utiliser une définition fixe et définitive du métissage ne semble pas, non plus, pertinente.

Il est, donc, nécessaire de fabriquer d'autres outils, c'est à dire de réinventer le terme de la décontextualisation pour pouvoir l'utiliser dans ce mémoire :

Le mot « décontextualisation » tel qu'il est utilisé ici, décrit une abstraction qui pointe sur deux contextes à la fois afin de passer de l'un à l'autre.

Mais ce passage n'est pas très souple, car le concept mis en jeu résiste par ses obstacles épistémologiques. Il est nécessaire, donc, de procéder à la critique, tourner les mots dans tous les sens, les défaire puis les refaire et définir les opérations et les combinaisons nécessaires à sa réinvention dans d'autres champs.

Ainsi le terme ne veut pas dire la mise hors contexte : le hors contexte prive tout terme de son sens. Ce n'est pas le but.

Le but est de définir, non dans le sens de fixer, mais dans le sens de « dé-terminer » ou de « dé-finir ». C'est un travail comparable à celui du mathématicien qui « *construit les morphismes²⁶ d'une structure dans une autre, pour voir autrement ce qui se passe* »²⁷.

Mais contrairement aux mathématiques, la décontextualisation n'est pas une « *élévation dans l'abstraction* »^{27bis} mais plutôt une « plongée dans les profondeurs », à la recherche d'un commun.

Ainsi le concept, n'est pas privé de son contour, mais celui-ci est un peu plus souple, dans un état où il construit ses « pointages » (morphismes) sur les contextes dans lesquels il est impliqué.

Décontextualiser, revient donc à chercher au microscope des points de contacts, tisser des

26 Un morphisme c'est juste une *flèche* reliant deux *objets* qui ne sont pas forcément des ensembles.

Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Morphisme>

27 (et 27bis) : Cours de Mathématiques, Collection mathématiques dirigée par Jacques Vauthier, Editions ESKA 2006.

connexions et créer des ponts afin de procéder au transfert d'un contexte à un autre.

Ceci est aussi le sens de la transposition épistémologique, c'est à dire réinventer par la critique.

La seule différence entre les deux est que « transposition épistémologique » désigne l'utilisation d'un dispositif alors que « décontextualisation » décrit sa fabrication.

§.II.2. Étude d'exemples

§.II.2.1. Musique byzantine syrienne

Dans le fragment suivant de notation neumatique byzantine :

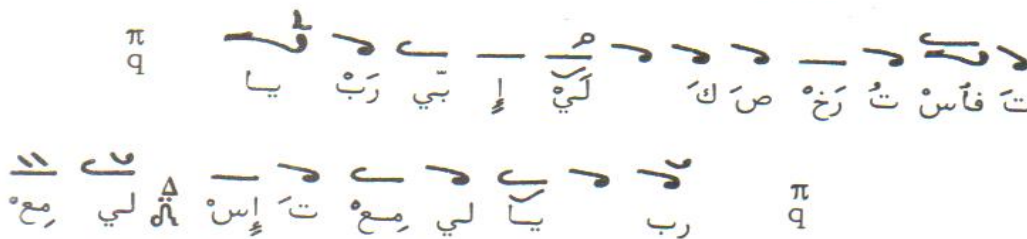


Figure 2 : Extrait des « Principes de la musique byzantine », Chapitre III : les huit modes par l'archimandrite Yohanna Yazigi, Ed. Institut de St. Jean Damascène, Balamend 1990

on peut remarquer un curieux mélange de signes :

- Le sens de la lecture est de gauche à droite, les signes grecs indiquent l'armure et le rythme.
- Le texte, est basé sur les psaumes du Roi David (culture judéo-chrétienne).
- La transcription du texte est en arabe, chaque syllabe doit être lue de droite à gauche, sens de l'écriture en langue arabe.
- Le mode dans lequel cette mélodie est chantée est le mode appelé *bayati*²⁸ (*musique arabe orale*).

Comment étudier ce fragment et quels critères pourront déterminer l'existence ou non d'un métissage ? Serait-ce la juxtaposition d'éléments hétérogènes ? Si oui, alors la question devient simple car les liens sont statiques et dociles à la défragmentation réduisant le métissage à une somme d'éléments. Mais tel n'est pas le cas.

Par conséquent, le terme « ingrédient » ne serait-il pas plus approprié à la description des composants du métissage ?

Examinons l'étymologie de ces deux termes :

Le mot « élément », renvoyé aux mots « partie » et « substance », fait référence à la défragmentation et au découpage.

Le mot « Ingrédient », quant à lui, est emprunté du latin *ingrediens*, « entrer dans ». Ce terme semble plus adapté à l'étude du métissage, car il met en jeu, non seulement les composants d'un contexte, mais aussi leurs rappports internes et leurs rappports externes avec les composants d'autres contextes. Autrement dit, le terme « ingrédient » prends en compte les « portes » ouvertes aux autres cultures.

Donc, défragmenter n'étant plus un procédé valide il sera remplacée par « dénouer ».

Dénouer reste une ambition utopique, mais source d'interminables recherches sur l'histoire, sur les procédés de fabrication et sur la grammaire d'un discours musical.

Formuler une méthodologie de recherche revient à définir l'ingrédient comme une composante possédant une énergie de communication.

28 Proche du mode de mi su ré, avec le deuxième degré altéré

§.II.2.2. Métissage, polyphonie et harmonie

Le métissage serait-il logé dans des procédés de fabrication tel que la polyphonie ou l'harmonisation ?

Afin de répondre à cette question, on va examiner deux pièces du répertoire pianistique arménien.

La première pièce est « Danse pour piano » écrite par le compositeur Loris Tcheknavorian²⁹, et l'autre est « Fugue populaire » extraite de « l'Album Polyphonique » de la compositrice Gayané Tchebotarian.

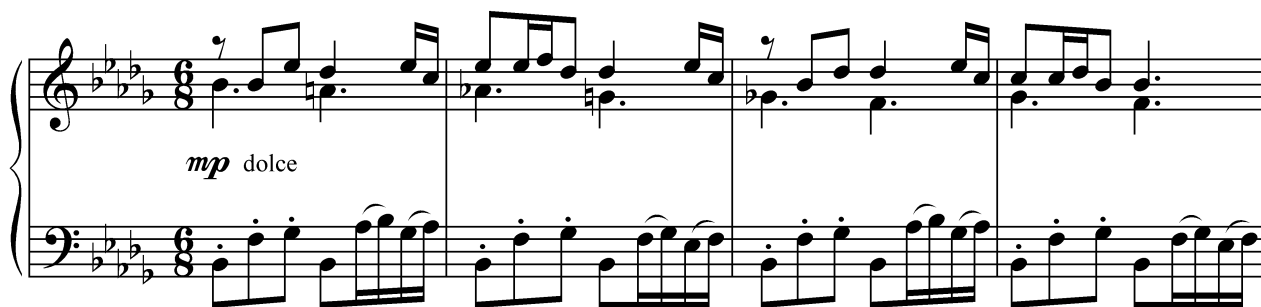


Figure 3 : Loris Tcheknavorian, Bar (danse) N°3 Op.2

Dans la figure 1, il y a juxtaposition de trois éléments :

- Une mélodie dont les « signatures de style » sont identifiables comme étant des caractéristiques de la musique folklorique arménienne.
- Un contre-chant chromatique semblable à l'harmonisation de Rimsky-Korsakov dans « Sheherazade ».
- Un accompagnement rythmique traditionnel proche des rythmes utilisés dans le *zarb* iranien.

Sans aucun doute, chaque élément appartient à une culture musicale différente, le mot élément ici est justifié car il s'agit des composantes facilement détachables. La juxtaposition de ces éléments ne conduit pas à un « fondu ». La « colle » entre les trois éléments est le rapport vertical (harmonique).

Cette construction n'est pas due au hasard, elle permet au compositeur de concevoir une forme [A,A',A'',A'''...] en variant les formules d'accompagnement et en combinant les trois lignes de manières différentes.

Malgré la présence d'une écriture intégrant plusieurs musiques folkloriques, le métissage ne semble pas aller plus loin que la juxtaposition.

La « Fugue populaire »³⁰ de Tchebotarian s'inspire de la chanson populaire arménienne « Hoy, im Nazan yare » de T. Altounian.

D'après la compositrice³¹ :

« Le refrain, en sol majeur, de la chanson populaire joue le rôle d'intermède tout en conservant, sous différents habillages harmoniques, son contour mélodique et rythmique.

Un tissu polyphonique à quatre voix basé sur le thème des couplets, en mi mineur, interrompt et contraste avec les intermèdes basés sur le refrain. Le thème des couplets est cité tel quel, inversé en miroir, ou écrit à l'envers. A la fin, les quatre voix le superposent en canon pour donner un effet

29 Compositeur de la diaspora arménienne, né en Iran en 1936 où il a suivi sa formation initiale en musique, puis a terminé ses études de composition au Conservatoire de Yerevan en 1963.

Source : « Collection Of Pieces For Piano, By composers of the Armenian diaspora », State publishing House of Armenia (Haipethrat, Erevan, 1964)

30 Pièce n°13 de « l'album poliphonique », Gayané Tchebotarian, éditions : « Hayasdan » 1975.

31 J'ai traduit le texte arménien en écartant, le plus possible, tout vocabulaire technique.

d'accélération »

La matière mélodique des couplets est réinventée pour pointer à la fois aux deux contextes, traditionnel et polyphonique³² du XX^{ème} siècle, on est dans une décontextualisation qui interroge la définition du « thème de fugue » à travers une mélodie populaire qui n'est, à l'origine, pas prévue pour un tel usage. Cette transposition épistémologique rend la mélodie populaire manipulable par les outils du deuxième contexte, l'inversion, la lecture rétrograde, et le *stretto* (canon serré).

Le refrain en sol majeur, quant à lui, est répété sous différentes couleurs harmoniques.

Contrairement à sa fonction traditionnelle, la citation du refrain dans la pièce ne se contente pas de participer au contraste mais également d'interrompre le discours polyphonique. Voilà une deuxième transposition épistémologique de la fonction du contraste entre les deux contextes.

Par l'analyse, la compositrice a su trouver des portes d'ouverture entre musique traditionnelle et musique du XX^{ème} siècle. Ces « portes » rendent impossible la défragmentation des composants sans défaire la forme. Le fil conducteur de la musique appartient, en effet, aux deux contextes à la fois tout en étant autre, à part, nouveau et mystérieux.

Ces deux exemples dévoilent deux attitudes envers la musique traditionnelle. Le premier compositeur véhicule sa culture natale à travers la musique pour piano, tandis que l'autre l'interroge et le transforme pour lui donner une autre forme.

§.II.3. Modèles possibles pour le processus de métissage

§.II.3.1. Métissage et transformation de style

Le métissage est-il une transformation d'un style à un autre ?

Prenons l'exemple de la transformation d'un menuet baroque ou classique en blues, ou vice versa.

Cette transformation peut être schématisée de la manière suivante :

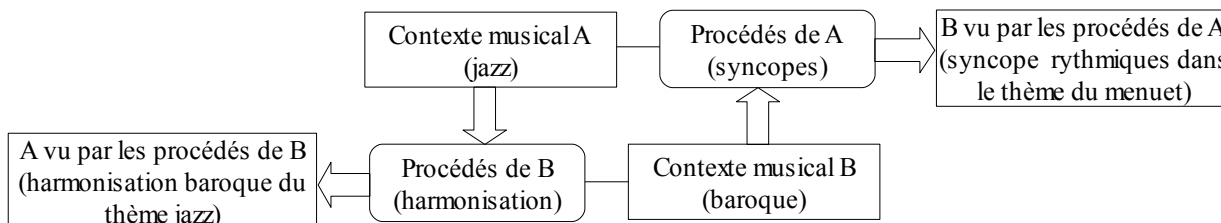


Figure 4 : Schématisation de la transformation

Notons qu'il faut toujours être sceptique envers ce genre de représentations. En effet, par A et B on peut comprendre qu'il s'agit de deux contextes tellement hétérogènes qu'il n'y rien de commun entre eux, ce qui est souvent faux. Cela ne veut pas dire, non plus, que l'expérience étudiée ici n'aboutira pas à un métissage.

Procédons alors à notre analyse tout en étant conscient des limites de ce modèle.

La première lacune de cette représentation se trouve dans l'illusion de symétrie qu'elle donne.

Pendant un atelier de PME³³ sur le sujet de transformation menuet-blues, on a constaté un phénomène intéressant.

Bien que les musiciens « classiques » soient les plus nombreux de l'ensemble des participants, le nombre de groupes qui a transformé un menuet en blues dépassait le nombre de groupes qui a choisi la transformation dans le sens inverse.

32 Pour repérer le lecteur, citons quelques œuvres bien connus de ce courant : « 24 préludes et Fugues » de Dimitri Chostacovitch, « Cahier polyphonique » de Rodion Shidrin et « Ludus Tonalis » de Paul Hindemith.

33 Pédagogie de Musique d'Ensemble avec Karine Hahn.

Le jazz et la musique baroque ayant beaucoup de procédés de fabrication en commun (basse continue, harmonies chiffrées), il semblait tout à fait possible voire facile d'entreprendre aussi une transformation dans le sens Blues→menuet. Pourquoi donc cette différence dans le nombre de choix ?

Un début de réponse se trouve dans le rapport écrit/oral dans les deux champs musicaux.

En effet, bien que le jazz et le baroque aient beaucoup de procédés en commun, la nature orale de la pratique jazz permet de transmettre les outils de « manipulations » en même temps que le jeu.

L'écrit, dans le jazz, n'est pas seulement une affaire de thème harmonisé transcrit sur papier ou d'une performance gravée sur support, il a aussi un côté humain dans la mémorisation, les consignes, le vocabulaire et le geste.

Ceci est valide également pour la musique baroque, mais un enseignement focalisé sur l'interprétation, ne permet pas à la lecture ni d'extraire les procédés de fabrication des musiques baroques ni de les rendre manipulables.

Or, c'est le passage lecture-manipulation qui a rendu des maîtres comme Bach, Handel, Rameau et Couperin, capables d'ornementer, d'harmoniser à l'oreille et d'improviser une musique libre et fraîche. Il suffit de voir les préludes de Bach, qui sont des véritables improvisations transcrites sur papier, pour s'en apercevoir.

Un enseignement qui fait faire un travail d'extraction de procédés de manipulations musicales ne serait-il pas plus intéressant qu'un enseignement producteur de musées ambulants ?

Ayant de tels dispositifs en main, les musiciens classiques trouveront des « portes d'ouvertures » qui leur permettront d'interroger les concepts d'improvisation ou d'harmonisation dans un autre contexte tel que le jazz, c'est à dire procéder à la décontextualisation.

La transposition épistémologique de la question de l'improvisation entre le jazz et le baroque permet, non seulement de réinventer une autre manière de le faire, mais aussi de construire l'improvisation comme *schème*.

Il existe une différence subtile entre « passer d'une représentation à une autre » et « représenter un contexte par les procédés de l'autre », c'est pourquoi la transformation de style est insuffisante pour un métissage, même si elle reste nécessaire pour y parvenir.

§.II.3.2. Similitudes et contrastes

La multitude culturelle n'est pas un ensemble $\{A, B, C, \dots\}$ d'éléments où A n'a rien de commun avec B , là c'est une vision extrême. Une autre vision extrême est de considérer B comme une variante de A : on ne peut pas réduire une culture dans les schémas d'une autre culture.

La décontextualisation est une terminologie inventée pour trouver une nuance entre « B et A sont contrastés » et « l'un résulte de l'autre pas les mécanismes d'un procédé de fabrication ».

Sans cette nuance, on se trouve face aux questions absurdes, telles que : « Qui est à l'origine de l'autre ? », « qui est le plus authentique » ou encore « qui influence (domine) l'autre ? ».

Le rapport entre A et B semble contenir un certain pourcentage de différences et un certain pourcentage de similitudes. Ce qui implique l'existence d'une procédure qui peut transformer A , non en B , mais en « autre chose » qui s'approche de B tout en gardant quelques traces de A et vice versa. Comme on l'a vu, ces deux procédures ne sont pas symétriques car le rapport entre A et B n'est pas partagé exclusivement en termes de similitudes et contrastes, il existe d'autres facteurs comme on le verra plus loin.

En effet, la limite entre similitudes et contrastes n'est pas claire, c'est comme si on regarde le coucher du soleil au bord de la mer et on voit le bleu du ciel et le rouge autour du soleil sans pouvoir trouver la ligne qui sépare entre les deux.

Cette continuité échappe à toute rationalisation.

§.II.3.3. Métissage et interaction d'ingrédients

Parler du métissage en tant que processus est une chose complexe, car le métissage ne peut pas être réduit en schémas.

Mais la réflexion menée jusqu'à présent met en place trois processus internes : juxtaposition, transformation et décontextualisation.

Ces trois processus sont toujours présents dans le métissage, ils expriment à la fois le tâtonnement des musiciens, la communication entre les ingrédients et surtout le processus générateur de l'objet métis, c'est à dire, la mise en œuvre musicale des nouveaux dispositifs développés par la rencontre et l'échange.

Dans son article « *Le tango : un cante falmenco* »³⁴ Corinne Frayssinet Savy avance le terme de translittéralité en le définissant comme : « *le passage d'une forme ou d'un répertoire en une forme flamenca* » qui « *n'est fondé ni sur une adaptation musicale...ni sur une transcription musicale mais sur le réajustement d'éléments musicaux* »

Cette définition s'approche de la décontextualisation dans la mesure où les dispositifs de la transformation, en redéfinissant les ingrédients et leurs rapports (*réajustement d'éléments* d'après C.F. Savy), iront plus loin que l'hybridation et tendent vers l'objet métis.

Cependant, parler du métis en terme d'« objets » néglige son côté humain. Ce que risque de faire une rationalisation excessive du phénomène du métissage.

Philosopher le métissage devient plus riche si on pense le rapport entre ses ingrédients avec un terme qui ,comme le métissage, échappe aux formalisations stériles, la parenté.

En effet, l'objet métis possède des rapport de parenté avec les esthétiques impliqués dans sa genèse. Il possède également des rapports de parenté avec ses auteurs qui mettent en œuvre cette genèse.

Les processus du métissages sont mis en œuvre dès que les musiciens trouvent la surprise agréable et paradoxale à la fois du « finalement, tu fais comme moi mais autrement ».

Il ne s'agit plus de décontextualisation ou de translittéralité, il y a un état d'âme collectif, une union, c'est la connaissance au sens biblique « ils se sont unis ». On est dans la subjectivité humaine qui ne s'oppose pas à l'objectivité mais la seconde en lui donnant un sens, une vie.

§.II.3.4. Transposition épistémologique et décontextualisation, deuxième réflexion

Dans la première réflexion sur la transposition épistémologique et la décontextualisation, nous avons parlé de « plongée dans les profondeurs à la recherche d'un commun ».

Mais de quel commun s'agit-il ?

Ce commun est le processus de métissage lui-même : s'il y a transfert entre deux contextes c'est parce qu'il y a un mouvement à double sens : des traboules³⁵ apparaissent entre le premier contexte et l'autre ,permettant une transformation de schèmes.

Ces schèmes ne sont rien d'autres que les schèmes des enjeux musicaux des deux contextes.

Ceci nous permet de formuler une définition plus complète de la décontextualisation comme étant le procédé qui transpose entre contextes les schèmes de leurs enjeux musicaux. C'est à dire, le processus qui met en place les conditions favorables à une transposition épistémologique.

En effet, si la transposition épistémologique n'est qu'une autre manière de dire « transformation des schèmes » alors le métissage est au cœur de l'apprentissage car il exprime le passage d'une

34 De l'hybridation à la translittéralité, Cahiers de musiques traditionnelles n°13 : métissages ed. Georg année :2000

35 D'après l'historien Amable Audin, le mot traboule vient du latin *transambulare* via le latin vulgaire *trabulare* « *traverser* », désignant un passage à travers des cours d'immeuble qui permet de se rendre d'une rue à une autre rue parallèle de la manière la plus directe qu'il soit.

Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Traboule>

(Ce mot me rappelle le mot anglais *travel* qui veut dire voyage).

représentation à une autre.

On peut alors dire que le métissage est une forme d'apprentissage qui exige à chaque contexte de réinventer l'autre.

§.II.4. Faisons le point

Le métissage n'est pas un but, c'est un moyen, un moyen qui permet de comprendre l'autre dans sa richesse et qui ouvre de nouvelles voies vers une compréhension plus profonde de l'art dans ses différentes manifestations.

Par sa résistance à toute définition formelle, le métissage montre, aussi, son côté humain, et affirme qui est au delà de toute rationalisation.

Pourtant nous avons mis en place tout un ensemble de terminologies : champs de pratiques musicales, ingrédients, nœuds, décontextualisation, transposition épistémologique, parenté, et « *traboule* » qui est aussi le titre de ce chapitre.

Est-ce pour faire une « anatomie du métissage » ? Certes non.

Le but de ce travail est de mettre en place des dispositifs qui permettent d'étudier le métissage comme un enjeu important de l'apprentissage.

Dans le premier chapitre, nous avons étudié le métissage comme phénomène historique et sociologique lié avec l'installation progressif du modèle institutionnel européen en Syrie.

Cette étude soulève la place du métissage dans l'univers institutionnel et dans la vie musicale.

Dans le chapitre suivant, nous allons examiner comment la recherche esthétique, qu'exige le métissage, peut être un facteur enrichissant dans le monde de l'enseignement musical.

En d'autres termes, nous allons traiter la question de la transversalité.

III Propositions

*uni animi sumus : nous ne sommes qu'une âme
نحن روحان حللنا بدنا : nous sommes deux âmes dans un seul corps*

§.III.1. Quelques éthiques de l'enseignement

§.III.1.1. Vrais métissages, faux métissages

Si le métissage est inévitable cela ne veut pas dire qu'il est obligatoire. Le métissage s'opère dans une intimité et dans une liberté.

La question du métissage est centrale dans la pensée artistique. Mais le « comment ça marche » ne peut aboutir à un « comment faire » s'il n'est pas présent comme une valeur commune.

C'est pourquoi penser l'école de musique comme « une usine à métissage » peut être une dérive. Cela risque d'arriver si l'hypocrisie sociétale le transforme en cliché sous prétexte « d'ouverture ».

Un faux métissage est une hybridation artificielle créée par un cadre qui néglige les opérations internes du processus ainsi que les formes vivantes de l'objet artistique.

C'est le prêt-à-mélanger des grandes chaînes multinationales focalisées sur le marché de l'adolescence. C'est la devise du « penser globalement et agir localement » pour propager des musiques greffées sur les logos de la consommation.

C'est l'illusion de l'être « universalisé » dont les désirs et centres d'intérêts figurent dans les statistiques des grands monopoles. Un être prévisible, docile et apte à succomber aux prêts-à-penser.

Aujourd'hui, la question de la liberté est repensée dans l'économie et la politique. On s'aperçoit que proposer beaucoup de « choix » rend le consommateur désintéressé, par contre restreindre les choix et variétés l'incite à consommer. Quel image de liberté notre société actuelle est-elle entrain de développer ? Et quel image du citoyen « post-moderne » est en train de naître ?

Le métissage artistique est une liberté qui sait tracer son propre chemin et sait trouver sa place dans la société. Ses questions existentielles émanent directement de la mise en cause permanente de sa raison d'être, et cela n'est pas facile à vivre.

Entre vrais métissages et faux métissages, commençons déjà à chercher des métissages qui s'assument et qui prennent le risque d'exister.

§.III.1.2. Le vent des changements

Quels sont les enjeux pour l'école de musique ? Quel sens donner aux projets d'établissements ? Comment se positionner par rapport à la politique régionale sur le domaine de l'éducation ? Comment se confronter aux nouvelles rivalités entre intérêts et valeurs ?

Autant de questions soulevées par les mutations rapides (parfois trop rapides) des conditions dans lesquelles s'exerce le métier de l'enseignant.

Il est, toutefois, très difficile de tenir un discours pertinent sans tomber dans le simplisme d'une vision superficielle. C'est pourquoi je trouve nécessaire de construire des stratégies d'observations de la cité. Il ne s'agit pas seulement de répondre à des besoins mais de proposer de nouveaux terrains à explorer.

Ce travail collectif est l'action sociale des enseignants qui ne cherchent pas des fonctions à remplir mais des rôles à jouer.

§.III.1.3. Propos sur le nul

« L'enfant appelé à recevoir de l'enseignant le 10 comme simple suite de 9, donc comme vérité toute faite, ou celui placé dans une situation d'apprentissage le questionnant et le stimulant à franchir par ses propres moyens l'obstacle de l'écriture positionnelle, en réinventant cette dernière et en reconstituant la nécessité du « zéro » ne font pas le même apprentissage de la citoyenneté. »

Dans Éducateur, n°8, 11/12/0993 (revue suisse)

Penser le 10 comme la suite naturelle de neuf ($9+1=10$), rend le dix un chiffre et non ce qu'il l'est vraiment, un nombre.

Pourquoi? Car le dix n'est d'autre que notre auriculaire ! Pourquoi lui attribuer un autre statut ? N'apprenons-nous pas aux enfants les chiffres en partant de 1 et non de zéro ? Le zéro n'est toujours pas un chiffre dans la conscience, car c'est un chiffre qui n'exprime pas un ordre : il est au début mais il n'est pas le début. C'est un chiffre immigré, un étranger, qui n'a pas sa place parmi les chiffres, mais tout les autres chiffres portent quand-même son nom³⁶ !

Il n'a pas de place parmi les chiffres, mais il a sa place parmi les nombres, car il ouvre de nouveaux horizons, infinis.

Il est le nouveau départ après l'impasse du chiffre « neuf » (sans jeu de mots). Dans la nouvelle voie, il trouve non seulement sa place, mais donne de nouvelles places aux autres. Les chiffres ne sont plus des entités graphiques indépendantes. Leurs combinaisons apprennent à l'homme qu'il peut compter, qu'il peut donner au réel une place dans son imaginaire.

Ce dix est un métis du « Vrai » et du « Faux », du « Oui » et du « Non », il est ni le premier ni le dernier, il est autre chose, une porte d'ouverture qui va au delà de la pensée binaire.

Ce métis est parmi nous parce quelqu'un, un jour, avait pensé : « Et si je te sors de ta marge, que pourras-tu faire, toi, le nul ? »

Cette réinvention métaphorique de la nécessité du 10 est un apprentissage du 10, non comme suite de 9, mais comme un métis entre 1 et 0. Effectivement, cela renvoie une autre image de la citoyenneté.

§.III.2. Passer du cadre au langage

§.III.2.1. Le refus comme recherche de liberté

Un jour un parent d'élève me dit : « Si vous donnez à votre enfant le choix entre faire ses devoirs et jouer dans la rue, que choisira-t-il ? Bien sûr le jeu dans la rue ! »

Beaucoup de simples phrases nous rendent muets, non parce qu'elles sont pertinentes ou non, mais parce qu'elles sont absurdes.

Dans les deux cas, l'enfant n'a pas le choix, car il est obligé d'opposer implicitement jeu et apprentissage. C'est l'image consacrée du jeu comme opposition au travail sérieux : jouer c'est amuser (user son âme), alors que faire ses devoirs c'est payer à l'école son instruction.

Or, un enfant apprend aussi par le jeu et le tâtonnement. (Cela ne veut pas dire que les contraintes ne pourront pas jouer un rôle positif dans son développement).

En effet, la compréhension des consignes et des contraintes fait parti de l'apprentissage car c'est un enjeu important dans le rapport entre objectifs et obstacles didactiques.

Ainsi, pour un jeune enfant, la compréhension du « non » des parents se construit par la seule tâche que l'enfant sait faire : tâtonner ses limites, l'enjeu du « non » c'est de le défier. L'enfant ne ressent pas le « non » comme un ordre, car il se sent concerné par ce « non », il y a un bout qui lui appartient.

Le « non » est une énigme, c'est le seul mot qui ne désigne pas une personne ou un objet, il est immatériel, une non-action. L'enfant prouve à lui-même et aux autres qu'il est capable de l'utiliser et le diriger envers ses propres parents en refusant.

Pas conséquent, l'apprentissage du « non » ne se fait pas, donc, dans la compréhension de ce qui est interdit, il se fait dans l'invention d'un langage.

36 En arabe zéro se dit « Sifr ». Etymologiquement, il est à l'origine du mot « chiffre »

§.III.2.2. Dynamiques collectives

Dans « La culture au pluriel³⁷ » Michel de Certeau écrit : « *La culture n'est plus qu'absurde quand elle cesse d'être le langage – le produit, l'outil et la régulation – de ceux qui la parle ; quand elle devient contre eux l'arme d'une discrimination sociale et le rasoir destiné à un départage ; quand l'opération chirurgicale (trier et sélectionner) l'emporte sur la production culturelle (apprendre à apprendre) »*

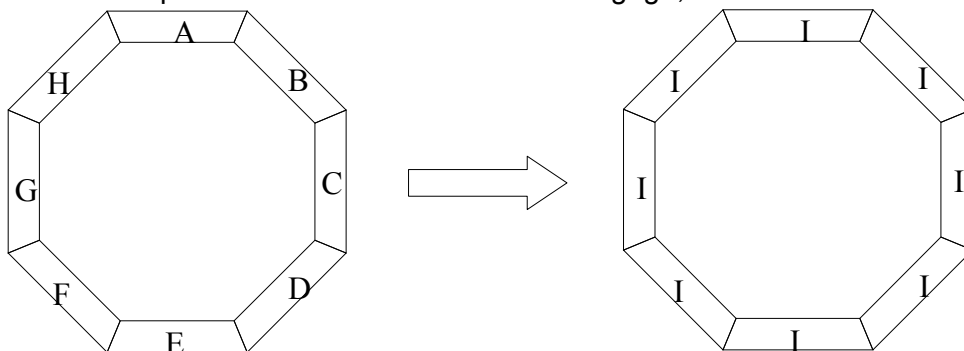
La pensée binaire du rôle d'enseignant, réduit à vérifier le respect, ou non, de son cadre pédagogique est-il un mal nécessaire ?

La réponse pourrait être « oui » si cette pensée binaire devient un *rasoir de départage* entre ceux qui peuvent rester dans les limites du cadre et ceux qui sont bloqués ou rejetés par le cadre.

Un cadre qui ne permet pas de savoir comment franchir les obstacles didactiques devient une aliénation.

Si la production culturelle est apprendre à apprendre, elle implique aussi l'apprentissage - aux moins la compréhension - du « comment faire » des autres. L'investissement du savoir d'autrui est vital dans la construction du langage culturel, est c'est un des signes d'une complémentarité de savoirs.

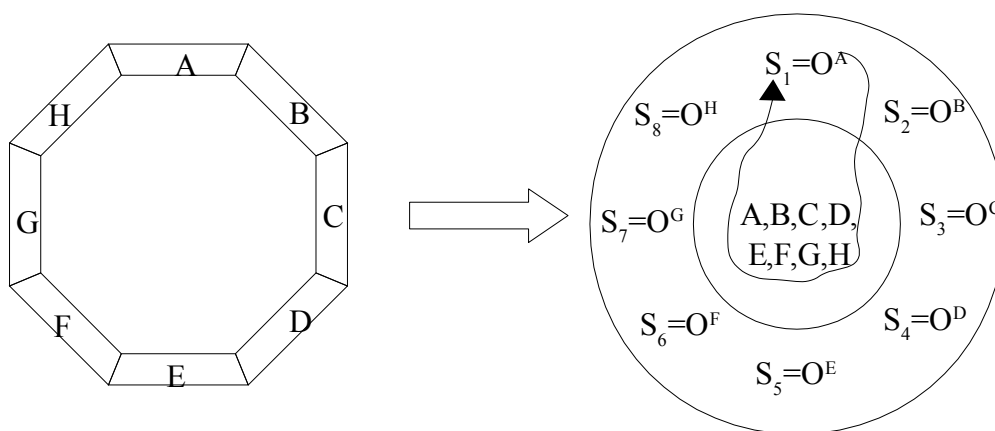
Si l'on schématise le processus de construction d'un langage, on tombe sur deux images :



Ici, on imagine que les savoirs hétérogènes, symbolisés A,B,C,D,E et F, subissent des mutations et tendent vers le même but. Le groupe à la fin de l'apprentissage est supposé posséder le même savoir (I).

L'analogie entre objectif d'apprentissage et savoir collectif à acquérir est trompeur. Il suppose, en effet, l'existence d'une seule manière d'atteindre ce savoir construit par le groupe, ce n'est pas toujours le cas.

Examinons l'autre schéma :



Figures 5, A et B : mutation et échange de savoirs

37 Michel de Certeau, « La culture au pluriel » 1994 pr la 1^{ère} éd., Seuil 1993, p.89

Ici, le changement de la forme du cadre symbolise sa dissolution.

Cette dissolution n'est pas une fatalité, car le cadre devient un catalyseur de l'interaction entre les membres du groupe.

Il ne disparaît pas pour disparaître, il subi une mutation, il devient vivant³⁸ : il se transforme en langage, ainsi la « constance » du cadre n'est pas une structure rigide mais une grammaire qui permet de concevoir de nouvelles idées et concepts. Ceci est vital pour une stratégie commune à la construction d'un savoir faire collectif.

Le savoir-faire collectif, peut, très bien, être un réel objectif d'apprentissage.

Dans le schéma ci-dessus, la formule $S_1 = O^A$ se traduit : le savoir individuel (S_1) est acquis par l'objectif commun (O) qui est atteint en partant du savoir initial (A) et en passant par la lecture commune de l'ensemble des savoirs mises en jeu - la flèche qui entoure l'ensemble : A,B,C,D,E,F,H au milieu de la figure.

Ce savoir S_1 peut inclure un investissement ou une adaptation d'autres savoirs-faire, il peut être un savoir totalement nouveau, mais il est le résultat d'échange et de recherche.

Le métissage, n'est pas nécessairement un objectif explicite, mais il est très souvent présent comme processus par la transversalité.

Alors que le métissage est une réinvention par une nouvelle contextualisation, la transversalité interroge les procédés de fabrication pour tisser un nouveau rapport avec le savoir.

§.III.2.3. Le profil d'un groupe

Comment l'enseignant se positionne-t-il par rapport à cette entité appelée « le profil du groupe » ? Le projet pédagogique peut-il être conçu indépendamment de ce profil ?

Pour trouver une situation-problème menant à une piste de recherche, imaginons la situation d'un groupe hétérogène.

Composer des groupes hétérogènes est une affaire sensible dans une école de musique, car le coté « artefact » de l'école provoque souvent des situations inhabituelles et étrangères aux habitudes sociales et traditionnelles. Cette provocation n'est pas une chose négative, bien au contraire, c'est un des moyens puissants dont dispose l'école pour réduire toute fracture sociale.

Prenons un joueur de tabla indien par exemple. Refuser ou exclure un tel musicien dans un atelier funk ou rock relève clairement de l'ostracisme. Mais le laisser face aux imprévus des problématiques générées par la rencontre sans les anticiper par l'enseignant mène à sa marginalisation voire son exclusion.

La culture de terrain, est un dispositif de l'enseignement forgé pas la multitude des pratiques et la variété de l'activité musicale de l'enseignant.

Ici, pas de « maîtres ignorants » mais des « praticiens connaisseurs » capables d'opérer la décontextualisation telle qu'elle est définie au chapitre II, c'est à dire pouvoir transposer entre contextes les schèmes des enjeux musicaux.

Prenons un autre cas : un bassiste dans un groupe de flamenco qui se confronte à la notion de *Duende*.

Le *groove* peut-il être une porte d'entrée vers cette notion ? Comment l'enseignant permet-il l'installation d'un dispositif de construction du *duende* ? Existe-t-il des rapports entre *groove* et *duende*, sorte de zones d'accrochage ?

Si oui, alors il faut permettre à l'apprenant de mettre en place tout un ensemble d'hypothèses à expérimenter (entre autre musicalement) dans le contexte du flamenco. La difficulté de cette situation est que les deux notions ne possèdent pas de définitions³⁹ verbalisés (théorisés).

38 Le cadre se dissout en transformant l'ordre géométrique, comme le dit si bien Jean Piaget, en ordre vital.

39 Le concept de Duende fut développée pour la première fois dans la littérature (non dans la musique) dans une conférence donnée par Federico García Lorca à « La Habana » en 1930.

Si l'apprentissage de ces deux concepts n'a pas été vécu par l'enseignant lui-même, comment peut-il jouer son rôle de médiateur, de passeur culturel ?

L'étude d'un projet ne peut se faire à travers des clichés mais par la prise en compte de la question du profil du groupe et ses problématiques : Imbrications esthétiques, champs de pratiques, etc.

Vivre une situation de métissage musical nécessite la mise en place d'un dispositif de transversalité déjà expérimenté par les enseignants.

§.III.2.4. Le langage, une oralité ?

Dans la complexité de jeu consignes/contraintes, l'écrit semble rigide et réducteur s'il n'y a pas une mise en œuvre d'un véhicule de communication à l'intérieur du groupe.

L'écrit, pris dans un sens élargi, se loge dans le contrat d'action d'un groupe, il est la formalisation d'une grammaire qui évolue et synthétise l'ensemble du vocabulaire généré par les gestes et la verbalisation. La grammaire permet la lecture commune des savoirs car elle fabrique les règles de communications autour du vocabulaire.

Le vocabulaire n'est pas juste une collection de termes classés à la manière d'un dictionnaire, c'est un « nœud » situé aux croisements des expériences et des expérimentations. C'est une théorisation constamment concassée par la confrontation avec le réel et qui, comme un sphinx, renaît de ces propres cendres. Ce mouvement n'est d'autre que la transformation des schèmes.

Le langage (gestuel et vocale) transcende l'écrit et l'oral. Il unit les deux dans une dynamique qui permet à l'apprentissage d'avoir lieu.

L'oralité n'est pas un simple mode de transmission c'est aussi la mise en action du langage.

§.III.3. Du métissage vers la transversalité

L'étude du métissage est une forme de transversalité, car elle conduit à chercher d'autres formes de savoir.

L'étude des métissages faite au deuxième chapitre montre que la trajectoire de la recherche conduit souvent à des impasses, notamment avec la classification simple en :

1. Champs d'observations isolés.
2. Objets rationalisés.
3. Méthodes « classiques » de recherche.

En effet, malgré l'efficacité de cette démarche dans la construction d'une présentation, le phénomène schématisé reste insuffisant s'il oublie une des dimensions humaines du processus du métissage c'est à dire la construction de langage dans l'univers métis.

Le langage, avant tout, est une volonté de communication.

Or, la communication se construit autour un ensemble de vocabulaires qui intègre les schèmes des savoirs hétérogènes. C'est une sorte de connaissance collective qui permet au groupe ou aux cultures impliqués dans le métissage de mener non seulement une stratégie d'union collectif, mais aussi une stratégie d'action dans la société.

Grâce aux facteurs temporels ou historiques, l'objet métisse peut très bien couper le cordon ombilical avec le processus qu'il a créé. Dans ce cas, la société cesse de le voir comme un « nouveau membre », il devient un nouvel ingrédient et agit sur d'autres processus de métissage.

Donc, il ne suffit pas de voir le métis de son intérieur, mais également le voir comme humainement appartenant à une collectivité, c'est à dire prendre son action en compte.

Comprendre l'enjeu de d'action dans la temporalité, c'est articuler entre le politique, le scientifique, le social, l'historique et l'esthétique. Bref, manipuler le pluridisciplinaire, c'est constituer une forme

Source Wikipédia : [http://en.wikipedia.org/wiki/Duende_\(art\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Duende_(art))

de connaissance « *soucieuse d'action, de mise en pratiques et d'ancrages de terrain* »⁴⁰.

On est pleinement dans l'idée de transversalité.

§.III.4. Vers une autre vision de l'enseignement musical

§.III.4.1. Dispositions transversales dans le schéma directeur 2008⁴¹, lecture critique

§.III.4.1.1. Projet d'établissement et concertation

Le schéma directeur de 2008, qui est une version développée du schéma 2007, adopte une nouvelle vision de l'enseignement sur plusieurs points :

1. Une place importante est accordée à l'amateur et des dispositifs sont mis en place pour l'encadrer dès la fin du 2^{ème} cycle.
2. Le schéma directeur 2008 accorde aux pratiques collectives une place centrale et favorise les démarches d'invention.
3. L'écriture, l'improvisation, l'arrangement et la composition sont utilisables dès le premier cycle.
4. Un renforcement des liens est entrepris avec les pratiques amateurs via des parcours personnalisés sur contrat.
5. Promotion des créations contemporaines de tout esthétique.
6. Mise en place des repères pédagogiques communs et rendre possible la convergence et l'harmonisation des démarches pédagogiques.

Bien que le mot « transversalité » soit cité explicitement trois fois dans le corps du document, les mesures, citées plus haut, sont directement impliqués dans la « dimension transversale de la formation » (cf. p. 23)

Le texte parle aussi des « réalisations transversales en relations avec la pratique en amateur » (p.17), sans pour autant développer une définition claire de ce qu'il entend pas « réalisation transversale ». S'agit-il de la confrontation à des situations musicales diversifiées liées au projet de l'élève ?

La transversalité touche également le corps enseignant dans le développement d'une concertation sur laquelle repose le bon fonctionnement de l'ensemble des activités du conservatoire.

Avec la concertation, un deuxième dispositif est mis en place pour installer une dimension transversale de la formation au conservatoire, le projet d'établissement.

Le projet d'établissement est un document politique dans la mesure où il décline les actions pédagogiques et artistiques en faveur de la vie musicale de la cité. Bien que le classement du rayonnement du conservatoire dépend du projet (p.19), les critères de classement en lien avec la nature du projet ne sont pas clairs.

Sur le rapport entre « rayon du rayonnement » et les dispositions transversales, le contenu du projet nous éclaire un peu plus : le projet favorise l'interdisciplinarité au cas où les différents acteurs et partenaires proposent plusieurs spécialités.

Dans le cas contraire, quel contenu proposer aux structures et pratiques artistiques inscrites dans le rayonnement du conservatoire ?

40 Transversalité , J. Adornio

<http://www.barbier-rd.nom.fr/transversalite.html>

41 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, et dispositions transversales :le projet d'établissement et la concertation

http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/Sch%E9ma_orientation_enseignement_musique.pdf

§.III.4.1.2. Quel place pour d'autres musiques ?

Afin de renforcer la place de la culture musicale, le schéma directeur souligne la nécessité de mettre en place des repères d'écoutes « face aux besoins des musiques de tradition orale »(p.7).

En ce qui concerne les musiques du monde (p.12), la formation musicale générale inclut une ouverture culturelle, historique et sociologique liée à celles-ci et au répertoire occidental.

Quand aux « scènes de musique actuelles » elles figurent parmi des publics diversifiés concernés par la pratique de diffusion réalisée par l'ensemble des conservatoires en faveur d'un ancrage social et culturel.

Ce discours soulève la question de la place des musiques actuelles et traditionnelles au sein de l'école de musique.

Dans le document, il est, en effet, difficile de voir des argumentations basées sur les enjeux des musiques actuelles et traditionnelles, cela semble paradoxal avec la volonté de transversalité exprimée par le texte.

Aujourd'hui, beaucoup d'écoles déploient des effectifs de qualité pour ces musiques : studios , dispositifs acoustiques, instruments, etc. Ce qui montre une bonne volonté « d'intégration ». Mais ne serait-il pas plus pertinent de penser, non à une place, mais à un espace indépendant et autonome propre à ces musiques avec des projets d'établissement, stratégies d'évaluation et schémas directeurs propres à leurs aspirations ?

Comment trouver cet espace propre sans renforcer le cloisonnement disciplinaire ?

§.III.4.1.3. Question de niveau

Le schéma 2008 confirme le classement séparateur entre la figure de l'élève futur amateur et l'élève futur professionnel déjà entretenu dans le schéma 2007.

Afin d'« accroître et approfondir les compétences de l'amateur» (p.12), le schéma esquisse un nouveau portrait d'un amateur de haut niveau, autonome, ou ayant au moins un certain niveau d'autonomie, capable de conduire un projet artistique personnel et riche (2007), voire même ambitieux (2008) !

L'accent est mis également sur l'éventuelle prise de responsabilité dans le champ de la pratique amateur.

Cette présentation de l'amateur soulève plusieurs questions.

1. Les mesures déployées pour une transversalité d'enseignement semblent concerner les amateurs et les premiers cycles, qu'en est-il pour les professionnels ?
2. La formulation « 3^{ième} cycle de formation à la pratique en amateur », suppose-t-elle un profil d'amateur inaccessible que par une « formation spéciale » ?
3. La notion« d'amateurs de haut niveau » révèle-t-elle d'une volonté de hiérarchisation semblable à celle du cycle professionnel ? Quelle différence entre les deux en ce cas ?
4. Quel rapport (s'il y en a) entre niveau et compétences ? S'agit-t-il d'une formation professionnelle « diluée » ?

La question de niveau concerne l'acquisition de certains nombres de connaissances, les critères de l'évaluation concernent la qualité de « l'appris ». Cette qualité, déterminante dans la mise en niveau, ne risque-t-elle pas de scinder les ressources des savoirs en « zones d'accès » ?

La sélection des futurs professionnels et futurs amateurs semble s'opérer dès le deuxième cycle. L'opposition entre « cursus complet » et « parcours plus souple en modules » semble suggérer la transversalité comme un prétexte pour combler une certaine « incomplétude ».

Il est temps d'insister, que le débat professionnel-amateur au sein de l'école de musique est un faux débat, car la démocratie du savoir ne réside pas dans un « enseignement personnalisé » qui arrange l'échec de l'apprentissage des « bases ».

Ne faut-il pas remplacer le polissage des compétences par l'investissement varié et diversifié des savoirs-faire ?

Penser profil professionnel ou amateur non comme une question de choix mais une décision réfléchie c'est donner à l'enseignement le rôle d'un médiateur à la construction des projets de vies actifs dans la vie de la cité.

§.III.4.2. Esquisse pour une « Cité des Musiques »

Les conservatoires sont des pôles culturels qui véhiculent, l'histoire de l'aventure occidentale avec la modernité dans le domaine musical.

Assumer ce rôle de pôle culturel, c'est accepter l'existence d'autres pôles où le vocabulaire pédagogique trouve d'autres manières de s'articuler autour de la grande constellation des vocabulaires artistiques.

Prendre en compte la part du patrimoine humain dans le patrimoine occidental et la part du patrimoine occidental dans le patrimoine humain est le début d'une vraie volonté de transversalité.

Une structure associative favorisant la rencontre avec l'altérité semble un bon terreau pour une structure plus large et plus ambitieuse.

C'est l'idée de la « Cité des Musiques ».

Il ne s'agit pas d'un monopole à rayonnement global, mais plutôt d'un observatoire d'activités artistiques recensant, documentant, enregistrant et diffusant toutes ces activités.

Cette cité peut être le lieu de métissages esthétiques, et un centre universitaire où sciences de l'éducation, musicologie et recherches musicales se côtoient dans un environnement d'études supérieures compatibles avec les directives européennes.

Il ne s'agit pas, non plus, d'esquisser un pôle centralisant les ressources du savoir, mais plutôt un grand espace scénique où les manifestations artistiques pourront échanger et s'enrichir en côtoyant d'autres environnements artistiques.

Il s'agit de l'esquisse d'une terre d'accueil, mais cette esquisse restera incomplète tant qu'elle est isolé dans l'imaginaire et les espérance d'un individu.

Y-a-t-il des des gens intéressés ?

§.III.4.3. Que ferons-nous de ce que l'on apprend?

« Pour quoi faire de la musique? » est-elle une question sur le rapport avec le savoir ?

La musique, comme tout discours réfléchi et cohérent, puise son sens dans le rapport qu'il entretient avec le public.

Si, par le mot public, nous entendons l'ensemble des praticiens réfléchis y compris apprenants et amateurs, alors la question obtient une dimension transversale : il ne s'agit plus d'un rapport avec le savoir mais avec des savoirs.

« A quoi sert la musique » est une question simple, mais fatale car elle donne à la musique une notion de « service » répondant à un besoin immédiat. Dans ce cas, la réponse n'est pas difficile : elle sert à divertir.

En effet, le métier de l'artiste a une particularité rare par rapport aux autres domaines professionnels ou culturels. Cette particularité est l'obligation de construire, voire réinventer, le rôle que son savoir doit jouer dans la société : il est impossible de concevoir un profil professionnel, ou amateur actif, sans savoir quoi faire de son savoir.

Les trois piliers des acquisitions - valeurs, compétences et auto-évaluation - s'articulent fortement autour ce questionnement.

Sortir de l'école nécessite de pousser plus loin la notion du « praticien réfléchi » vers le concept de « l'artiste, enseignant et penseur », c'est à dire ajouter à la question « pourquoi et pour qui faire la

musique » la question « dans quel but faire de la musique et comment y parvenir par la musique ».

Le rapport au savoir est le propre de l'apprenant, tandis que le rôle du savoir est le propre du professionnel et de l'amateur actif, la seule différence entre les deux réside dans la considération de l'art comme vocation principale ou activité complémentaire.

Ainsi, la figure du professionnel comme étant un médaillé des marathons-concours ou un artiste qui vit de la scène est réductrice. Cela ne rejette pas l'importance de la validation des compétences dans la société et ne nie pas l'implication artistique. mais en inscrivant sa pratique dans un projet de vie, confronte la recherche avec le réel et ouvre la voie à la remise en question.

C'est ce que fait exactement le métissage dans sa dimension humaine et sociale : perturber la vision que nous faisons de l'art, refuser les cadres préétablis.

Le métissage nous apprend que l'art est une langue, une communication et non un simple spectacle.

L'œuvre est une provocation, non nécessairement d'émotions, d'impressions, ou de « chocs », mais de débats, de prise de positions. C'est la démocratie d'une société qui refuse le vocabulaire de « surface » et s'active vers les vraies questions du monde contemporain.

Conclusion

A l'entrée du CEFEDEM, je pensais que mettre une nouvelle casquette d'enseignant, décorée d'un beau DE, me rendra différent. Mais, il n'en est rien.

Il est certain que je sors avec une prise de conscience plus grande qu'au début de la formation, mais en même temps je constate que je ressemble encore plus aux autres.

J'ai toujours respecté les ingénieurs qui quittent leurs tables et belles équations et descendent sur le terrain avec les outils et mettent les mains dans le cambouis.

S'habiller comme les autres, prendre son instrument pour jouer et pour communiquer, mettre les deux casquettes quitte à être un apprenant parmi les apprenants, c'est toute une vocation.

Enfin, Il faut admettre que le CEFEDEM a enlevé toute mon « originalité » ou plutôt l'illusion d'originalité. Et c'est tant mieux, j'en ai pas besoin pour faire du neuf.

Pour conclure

Le métissage est un apprentissage,

d'être :

capable de naître

un être

capable de n'être

qu'un être capable

d'être :

mi l'un mi l'autre, mais, ni l'un ni l'autre.

un troisième être différent et les deux à la fois

Pour être

lui-même,

parmi tant d'autres

avec les autres,

capable de dire

« lui m'aime »

J.T. d'après une lecture de Plaute et d' Al-Hallaj

Documents annexes

Sommaire des annexes

Annexe historique.....	34
Le Levant et les rivalités entre puissances mandataires.....	34
La musique soviétique et l'Azerbaïdjan.....	35
Métissage, un vocabulaire colonial.....	36
Mini dictionnaire.....	36
Le sens des titres.....	36
Étymologies.....	36
Bibliographie.....	37
A propos des livres.....	37
Tableau.....	38

Annexe historique

Le Levant et les rivalités entre puissances mandataires

Ce paragraphe est, en grande partie, un résumé de lectures faites de la partie disponible en ligne du livre de Anne-Lucie Chaigne-Oudin « La France et les rivalités occidentales au Levant Syrie-Liban 1918-1936 »⁴².

Depuis la première guerre mondiale, la France estime avoir la légitimité historique de succéder à l'Empire Ottoman, en voie de dissolution, sur la région du Moyen-Orient en s'attachant au rôle de protection qu'elle s'est donné depuis 1820 auprès des chrétiens de la région.

Bien que le laïcité a fait de grands pas dans son histoire, la séparation entre politique et religion ne semble pas d'actualité dans la politique française au Levant : le discours politique des diplomates français utilise largement l'argument du poids historique de la tradition française au Levant pour justifier le protectorat non seulement des catholiques envoyés par le Saint Siège, mais tous les catholiques du moyen orient.

L'influence culturelle de la Grande-Bretagne se développe principalement par les missions protestantes dans l'Empire Ottoman, y compris à Damas et Beyrouth, et en établissant des liens particuliers avec les minorités religieuses, à l'instar de la France avec les Maronites. L'école anglo-syrienne fondée en 1875 compte deux divisions d'élèves: la division syrienne et la division arménienne protestante.

L'Italie s'implante au Moyen-Orient à partir de 1905 et cherche également une influence en Asie Mineure et sollicite la concession des voies ferrées autour de Mersine et d'Adana (en Turquie). Les actions culturelles des italiens concurrencent celle des français avec les missions des franciscaines dont la présence en Syrie date du XVIII^{ème} siècle. Ces missions se développent avec la construction des couvents, paroisses, internats, écoles les maisons d'éducation.

L'Allemagne, quant à elle, vise à construire des écoles sur toutes les villes desservies par la voie ferrée construite par la compagnie *Bagdadbahn*. Guillaume II en 1898 affirme l'image de l'Allemgane comme protectrice des musulmans et chrétiens de l'Empire Ottoman, ce geste diplomatique vise à ébranler le protectorat religieux de la France et d'obtenir le contrat de

42 Source :

Le France et les rivalités occidentales au Levant Syrie-Liban 1918-1936.

De Anne-Lucie Chaigne-Oudin

Publié 2006 , Ed : L'Harmattan, ISBN:2296006779

Extraits numérisée par Google sont disponibles sur : <http://books.google.fr/books?id=rjm7ribnKqoC>

Le livre est disponible également à la Bibliothèque Municipale du huitième arrondissement.

construction de chemins de fer à Bagdad.

Les États-Unis ne visaient pas à l'époque des revendications territoriales, mais les missions protestantes construisaient également des écoles, l'université américaine de Beyrouth (1920) s'enracine historiquement dans ces missions.

La musique soviétique et l'Azerbaïdjan⁴³

« Jusqu'au XIX^{ième} siècle la musique classique Azérie a été dominée par les influences venant de l'orient orientale et du Moyen-Orient. Ces influences se sont développées comme faisant partie de la tradition musicale arabo-persanne.

Toutefois, vers la fin du XIX^{ième} siècle, la présence, de plus en plus forte, de l'influence culturelle russe a conduit à des changements fondamentaux dans l'évolution de la musique. Rapidement les formes musicales européennes ont pénétré le pays.

[...] En 1897, la première musique scénique présentée à la ville de Shusha, « La mort du fou au tombeau de Layla », créa, jusqu'à 1930, une polémique concernant le bon chemin à prendre pour le développement de la musique azérie. Un point de vue extrême exigeait l'isolation des influences européennes et de privilégier exclusivement les formes traditionnelles. Un autre point de vue extrême prôna l'abandon des liens culturels nationaux et de créer une « nouvelle » musique claquée sur le modèle européen.

Finalement, prévaloir une synthèse entre les traditions européennes et nationales était considéré, par de nombreux compositeurs, comme le chemin futur de la musique en Azerbaïdjan. L'histoire de l'art musical en Azerbaïdjan au XX^{ème} siècle est dominé par cette vision de synthèse, dont la réalisation est passée par plusieurs étapes.

Premièrement, les mélodies azéris furent utilisées « extérieurement » comme citations exotiques à l'intérieur des formes européennes utilisant des harmonies conventionnelles. Ensuite les harmonies ont été influencés par les traits caractéristiques des mélodies nationales et d'autres figures caractéristiques des genres musicaux azéris.

[...] Ensuite les compositeurs se sont efforcés d'intégrer une polyphonie organique. Entre 1940 et 1960 des essais furent entrepris pour créer une fabrication d'artifices musicaux par l'extension de l'organisation traditionnelle horizontale dans la verticalité.

Dans les années 60 et 70, l'arrivée de nouvelles formes musicales a conduit à la préservation de la saveur nationale dans l'écriture sérielle et aléatoire.

[...] Le processus de « mixage » est allé encore plus loin : une fois le régime soviétique installé en Azerbaïdjan, la musique azérie est devenue sujet du développement général de l'art soviétique. En 1921, au conservatoire de Baku [...] il y avait des classes d'instruments traditionnels qui jouaient la musique écrite. Les chansons Folkloriques ont été notées, les **mugams** et les **ashugs**⁴⁴ sont également collectés.

Les principes des musiques notés, appliqués à l'art de l'improvisation, ont été d'abord un simple support mnémotechnique. Avec le développement de la musique composée, il ont pris de l'importance et le « rôle de l'Urtext » au sens européen du terme.

[...] Le genre symphonique s'est également développé. D'une part comme une forme de conflit dramatique (Karayev) et d'autre part comme un genre « coloré », basé sur la juxtaposition des éléments contrastés (Hajibeyov entre autres). Le traitement symphonique le plus important des mugams [...] se trouve dans l'œuvre de Niyazi « Rast » (1949) et l'œuvre d'Amirov « Shur et Kyurd Ovsharī »⁴⁵(1948) »

43 Extraits du « Groove Dictionnary for music and musicians »

Article : Union of Soviet Socialist Republics, §II,1 Arebaijan, art music.

Traduction faite par mes soins.

44 Autre forme de musique traditionnelle, voir le paragraphe (§1,1. Sayat Nova)

45 Les titres de ces deux œuvres symphonique sont, en effet, des noms de *maqams* arabes.

Métissage, un vocabulaire colonial⁴⁶

L'écrivain congolais, Henri Lopez, fait dire au narrateur de son roman *Le chercheur d'Afrique*⁴⁷ : « *Métis, c'est une création coloniale* ».

Les mutations subies par le terme « métissage » ont été contemporaines des débats et controverses de la presse coloniale et de la littérature africaine dans les années 30 et 40.

C'est ainsi que l'on voit deux courants de pensées dans les années 35-38. D'une part, un courant pro « métissage culturel » qui défend les nouvelles conceptions de l'enseignement adapté au milieu rural en faveur d'une future « culture eurafricaine ». D'autre part, un courant hostile au métissage qui voit dans les humanités gréco-latines le détournement d'une autre humanité possible, plus conforme aux aspirations profondes du peuple africain.

Ce n'est qu'à partir des années 50 qu'une vision plus tolérante suggère d'enseigner la littérature et la poésie en langue indigène et laisser la langue française pour les ouvrages scientifiques.

Encore l'histoire nous montre que les attitudes opposées provoquées par le « progressisme » tendront à disparaître en faveur d'une vision plus tolérante.

Cette tolérance n'est pas un « arrangement », cette une transposition épistémologique opérée lentement tout au long de l'histoire pour extraire le métissage de son contexte colonial vers un contexte de vécu social.

Ainsi Joseph Baye écrit⁴⁸ : « *D'abord, le métissage, s'il doit demeurer constant, éternel, m'apparaît comme un renoncement à notre personnalité propre. D'autre part, une culture purement nègre ? Certes non. Si le métissage intellectuel prend à l'aube de notre évolution, la forme d'une loi rigoureuse à laquelle nous ne pouvons pas encore nous soustraire, il ne doit pas être considéré comme but, mais comme un simple moyen qui permettra d'atteindre une culture essentiellement nègre* ».

Mini dictionnaire

Le sens des titres

- « **Ego tu sum, tu es ego: uni animi sumus** » :
Je suis toi, tu es moi : nous ne sommes qu'une âme.
Source :Théâtre complet des Latins, Plaute-tome VII
Comédies de M.A.Plaute, traduction de J.B. LevéeParis, Chasseriau, 1821
Bibliothèque numérique de Google, URL :
http://books.google.fr/books?id=cngRAAAAIAAJ&pg=RA3-PA612&lpg=RA3-PA612&dq=%22ego+tu+sum%22&source=web&ots=0SlfmWUuRo&sig=0BXNO-e0S1bjQoQ2tKbE5YxmlZs&hl=fr#PPA7_M1
- « **نحن روحان حللنا بدنا أنا أنا مَنْ أهوى ومن أهوى أنا** »
« **Ana man ahwa wa man ahwa ana Nahnou rohani halalna badana** »
Traduction :
Je suis mon bienaimé et mon bienaimé est moi. Nous somme deux âmes dans un seul corps
Poème *soufi* du poète arabe Al-Hallaj الحلاج

Étymologies

- **Brassage** :
 - 1324 « action de mélanger des métaux » (Archives nat. JJ 62, f° 140 r°, *Ordonnances*, XI, 97, *ibid.*);
 - 1921 géogr. hum. « mélange, fusion » (Vidal de La Blache, *Principes de géogr. hum.*, p. 273 dans *IGLF*).

46 Métissages Littérature-Histoire, Tome I, Cahiers CRLH-CIRAOI N°7 -1991 Ed. L'Hartmann
Synthèse d'une partie de l'article de Hans-Jürgen Lüssenbrink.

47 Paris, Seuil, 1990, p.257

48 Dakar-Jeunes, n°12, 26 mars 1942.

- **Composant :**

- « qui compose un tout » (J. Lefèvre, *Matheolus ds DG*)
- « élément constituant » (Maine de Biran, *Journal*, p. 409).

- **Constance :**

- Fermeté de caractère, force morale permettant de supporter les épreuves.
- Persévérance dans la conduite d'une entreprise, ou dans une attitude déterminée.
- Caractère d'un fait, d'une action, qui dure ou se reproduit. persistance, stabilité.

- **Contexte**

- 1754 « ensemble du texte qui entoure un extrait et qui éclaire son sens » (*Encyclop.* t. 4 : Il faut quelquefois consulter le **contexte**, pour entendre parfaitement le sens du texte);
- 1869 (et non dans la trad. de 1864) « ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait » (E. Kant, *Critique de la raison pure*, t. 2, p. 101) [dans le texte all. : **Context**]
- 1920 (Proust, *Le Côté de Guermantes I*, p. 110). Empr. au lat. class. *contextus* « assemblage, réunion » (de *contexere* « assembler, rattacher », également attesté au sens de « contexture d'un discours »).

- **Définir :**

- « faire connaître ce qu'est une chose, la préciser » (*Dialogue Grégoire*, éd. W. Foerster, p. 258, 19)
- Emprunté au lat. classique *definire* « déterminer; fixer; définir (un terme) »
- « mener à bonne fin; achever, mourir » (*ca* 1100 *Roland*, éd. J. Bédier, 2889).

- **Élément :**

- « âme, forces, principe(s) constitutif(s) de l'être » (*Ste Eulalie*, éd. ds Henry *Chrestomathie* t. 2, vers 15).
- « matière, substance de l'univers (sous quatre formes appelées les quatre éléments) » (Ph. de Thaon, *Comput*, 855 ds T.-L.).
- 1588 « milieu naturel, approprié » (Montaigne, *Essais*, III, IX, éd. A. Thibaudet, p. 1105); 2. *ca* 1200 « partie constitutive d'un tout »
- « principes de base dans un domaine de la connaissance » (*Dialogue Grégoire*, 185, 14 ds T.-L.). Emprunté au lat. classique *elementum* « un des quatre éléments », ordinairement employé au pluriel pour désigner des principes, des rudiments, notamment les lettres de l'alphabet et les quatre éléments de l'univers.

- **Ingrédient**

- Emprunté au lat. *ingrediens*, *-entis*, participe présent substantivé de *ingredi* « entrer dans », le mot ayant probablement pris **SON** acceptation technique dans le lat. médiéval des apothicaires, bien qu'il soit difficile d'en trouver trace.

- **Métis, Mestis**

- « qui est fait moitié d'une chose, moitié d'une autre », (Digestes, ms. de Montpellier, 47, fol. 116a ds Gdf. Compl).
- Du b. lat. *mixticius* «né d'une race mélangée» (cf. Blaise Lat. chrét. et TLL); dér. de *mixtus*, part. passé de *miscere* «mêler, mélanger»,
- *L'a. prov. connaît mestiz, adj. «de basse extraction, de sang mêlé; mauvais, vil», dès la 1re moitié du xiiie s. (cf. M.Pfister, Lexikalische Untersuchungen zu Girart de Roussillon, p.568) et comme subst. «bâtard de basse extraction» (1180, Girart de Roussillon, éd. W.M. Hackett, 1757).*

Bibliographie

A propos des livres

Cette bibliographie présente l'ensemble des ouvrages qui ont nourri ma réflexion sur le métissage, sans contribuer nécessairement à toutes les argumentations de ce mémoire.

Les autres ressources, historiques, culturelles, musicologiques, liens web, et témoignages sont cités dans le corps du mémoire car ils concernent, dans le plupart des cas, mon propre vécu.

Donc, seuls sont cités, ici, les ressources menant à des recherches ultérieurs ou présentant de nouvelles pistes de réflexions sur les problématiques concernant le métissage et la transversalité.

Tableau

Auteur/Collection	Titre	Edition	Editeur	Sujet
Charles Rosen	Le style classique Haydn, Mozart, Beethoven	2000	Gallimard	CM
Dir, R. Manuel	Histoire de la Musique Vol 1 et 2	1960	Gallimard	CM
François Sabatier	Miroirs de la musique	2000	Fayard	CM
Rodolph d'Erlanger	La musique arabe tomes (1-6)	2001	Geuthner	CM
Demange, Hahn & Lartigot	Apprendre la musique ensemble	2007	Symétrie	Gr
Dir. Marie-José Avenier	Ingénierie des pratiques collectives	2000	L'Harmattan	Gr
A. Touraine & F. Khosrokhavar	La recherche de soi, dialogue sur le Sujet	2003	Fayard	Id
Cahiers d'éthnomusicologie, N°20	Identités musicales	2007	adem.ch	Id
Dir, C. Sabatier H. Malewska, F Tanon	Identité, acculturation et altérité	2002	L'Harmattan	Id
Cahier de musiques traditionnelles, N°13	Métissages	2000	Georg	Mt
Cahiers CRLH-CIRAOI N°7	Métissages, Littérature-Histoire	1991	L'Harmattan	Mt
Dir, L. Bénat Tachot & S. Gruzinski	Passeurs culturels Mécanismes de métissage	2001	Presse Universitaire de Marne la Vallée	Mt
Howard Becker	Propos sur l'art	1999	L'Harmattan	ΦA
John Dewey	L'art comme expérience	2005	Farrago	ΦA
Michel de Certeau	L'invention du quotidien 1 Arts de faire	1990	Gallimard	ΦA
H. Dufourt	Musique, Pouvoir, Écriture	1991	C Bourgeois	PC
J.L. Bodiguel	L'implantation du ministère de la culture en région	2000	La Documentation Française	PC
Mireille Pongy Guy Saez	Politiques culturelles et Régions en Europe	1994	L'Harmattan	PC
Alain Touraine	Critique de la modernité	1992	Fayard	Soc
Alain Touraine	Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents	1998	Fayard	Soc
Joseph Nuttin	Théorie de la motivation humaine	1980	PUF	Soc
Pierre Bourdieu	Le sens pratique	1980	Minuit	Soc
Pierre Bourdieu	Raisons Pratiques Sur la théorie de l'action	1994	Seuil	Soc

Indice des sujets :

CM : Culture Musicale,

Gr : Groupes, Pratique collectives

Id : Identités

Mt : Métissage.

ΦA : Philosophie de l'art.

PC : Politiques Culturelles

Soc : Sociologie.

Page vide

Abstract

Le métissage est une aventure, un risque, une remise en cause, un questionnement de soi, et de la vie.

Le métissage, en tant que phénomène, dévoile un maillage complexe de chemins entrelacés.

Il pousse à décrypter les mélanges tissés par le temps et l'histoire.

Le croisement des chemins n'est pas un simple carrefour. Il présente des connexions permettant de passer d'un chemin à l'autre et de couper par d'autres chemins. Comment conjuguer ces mouvements transversaux avec le métissage ?

Mots clés :

Histoire, Syrie, Arménie, Azerbaïdjan, modernité, oppositions, rencontres

Champs de pratiques, ingrédients de métissage, nœuds, décontextualisation, transposition épistémologique, parenté, traboules.

Langage, liberté, citoyenneté, profil du groupe, schéma 2008, cité des musiques.