

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2006-2008

**L'enseignement des musiques traditionnelles
dans les écoles de musiques
Analyses et Finalités**

Aroussiak Guevorguian

Musiques traditionnelles

« Le peuple est le plus grand créateur, allez et inspirez vous de lui ! »

Komitas¹

« La musique, cet art complexe et mystérieux, précis comme l'algèbre et vague comme un rêve, cet art fait de mathématique et de brise... »

Maupassant

Guy de

« Le milieu des musiciens de l'institution, hautement hiérarchisé l'est sur un double plan : d'une part des musiciens reconnus règnent en « maîtres », aux divers sens du mot, d'autre part les programmes des conservatoires réservent à une élite l'accès aux matières musicales réputées théoriques, singulièrement à l'écriture de la musique. »

Schepens

Eddy

« Le rôle du maître, quelle que soit sa discipline, est avant tout de libérer l'élève, de le délivrer de ses erreurs, de sa timidité, de sa crispation, de sa présomption, de son désespoir. Il éduque en enseignant. Cette constatation suffit-elle à légitimer ce qu'on appelle le pouvoir enseignant ? »

Reboul

Olivier

¹Komitas : un compositeur et musicologue de XIX siècle qui a recueilli jusqu' au génocide de 1915 les chants de tradition orale du peuple arménien et les a retranscrits. Il a pu ainsi sauver un patrimoine de portée universel.

SOMMAIRE

| | |
|---|-------|
| Introduction | p. 4 |
| Analyse de l'état des lieux de l'enseignement des musiques traditionnelles..... | p. 5 |
| Les objectifs de l'enseignement des musiques traditionnelles..... | p. 6 |
| Les caractéristiques des musiques traditionnelles : | |
| a. Généralités | p. 7 |
| b. Transmission des savoirs : | |
| - Théorie et pratique..... | p. 9 |
| - Oral et écrit..... | p.12 |
| - Individuel et collectif..... | p.15 |
| Spécificité de l'enseignement des musiques traditionnelles : | |
| a. Analyse critique..... | p.17 |
| b. Analyse des entretiens..... | p.18 |
| c. Analyse de mes expériences professionnelles..... | p.22 |
| Finalité de l'enseignement..... | p. 25 |
| Conclusion..... | p. 26 |
| Bibliographie..... | p. 27 |
| Annexes : | |
| 1. L'état des lieux de la musique traditionnelle..... | p. 30 |
| 2. Organologie du Kanon..... | p. 33 |

INTRODUCTION

Il m'est apparu important de définir la place et les objectifs de l'enseignement de la musique traditionnelle dans les écoles de musique en France. Pour celles-ci c'est un phénomène relativement récent.

En 1982, un changement politique s'installe et le budget de ministère de la culture augmente. Ce n'est qu'en 1982 que la Direction de la Musique du Ministère de la Culture occupée par Maurice Fleuret sous le ministère de Jack Lang, ouvre des portes pour toutes les musiques dont les musiques populaires traditionnelles. Actuellement, seulement quelques conservatoires proposent des cursus complets dans le cadre de départements de musiques traditionnelles et délivrent le diplôme d'études musicales à la fin du troisième cycle spécialisé, et des classes d'instruments traditionnels et des ateliers de pratiques collectives existent dans un certain nombre d'écoles de musique. Cet enseignement est davantage développé également dans les structures associatives.

En effet, l'intérêt pour la pratique des musiques traditionnelles s'est progressivement manifesté depuis une vingtaine d'années en France pour les raisons suivantes :

- apport des diversités culturelles venues « d'ailleurs » dans l'environnement musical ;
- découverte de nouvelles formes d'apprentissage pour assimiler ces diversités culturelles dans le milieu musical français.

En ouvrant conservatoires et écoles de musiques aux musiques traditionnelles, ces établissements se sont adressés à un public diversifié, ce qui a obligé à penser et à repenser toute la pédagogie. Mais il est essentiel, à mon avis, de concevoir l'enseignement de ces musiques traditionnelles non pas comme une obligation de conserver un élément du patrimoine culturel de l'humanité d'une manière statique, mais au contraire de permettre de générer l'éclosion d'une culture musicale enrichie de ces apports nouveaux.

Pour pouvoir argumenter sur ce sujet, en particulier définir les objectifs et les moyens à apporter à un enseignement des musiques traditionnelles, et à son développement dans tous les lieux de sa pratique, il est nécessaire de décrire l'état actuel des lieux de cet enseignement.²

² Cf. annexes

Analyse de l'état des lieux de l'enseignement des musiques traditionnelles

La photographie de l'enseignement des musiques traditionnelles en France paru dans le dossier Formation 2006 de la FAMDT³ qui précise qu'il existait en 2003 plus de 80 établissements d'enseignements spécialisés contrôlés par l'Etat (conservatoires à rayonnement communal, intercommunal, départemental et régional) ayant un enseignement de musique traditionnelle sur les 348 établissements reconnus, représentant dans les 2% de la totalité des élèves. On s'aperçoit de l'effort considérable qui a été mené depuis 1982 pour l'enseignement des musiques traditionnelles dans les structures de l'enseignement public.

L'offre dans ces structures est très inégale, entre les établissements qui proposent un véritable cursus en musiques traditionnelles, encore très rares (par exemple 3 en région Rhône-Alpes) et ceux qui proposent des ateliers ou ensembles ouverts à tous et ceux qui proposent des classes d'instruments spécifiques hors cursus.

De plus, vu la spécificité de chaque musique traditionnelle, il apparaît que les enseignants sont généralement qualifiés dans le savoir qu'ils ont mission à transmettre. En revanche, vu le relatif début de la prise en charge de cet enseignement par ces établissements publics, peu d'enseignants sont diplômés en musiques traditionnelles (1 au moins est titulaire d'un DE en musiques traditionnelles dans chacun des 3 établissements de la région Rhône-Alpes proposant un véritable cursus dans cette matière)

La pédagogie pour ces enseignements est donc à construire, ne serait-ce que pour chaque discipline spécifique.

Ce même dossier Formation 2006 de la FAMDT apprend qu'il existait en France en 2003 plus de 1200 associations répertoriées ayant une structure d'enseignements de musiques traditionnelles ce qui signifie cette fois la vivacité du désir de conserver les apports de ces diverses musiques traditionnelles dans la population française et de transmettre ces différentes esthétiques dans les milieux culturels les plus divers.

L'essor de la transmission de ces différentes esthétiques traditionnelles en France s'est faite d'abord à partir d'aires culturelles des régions françaises basées sur la langue (Bretagne, Alsace, Occitanie, Catalogne, Corse, Pays Basque), puis s'est élargie aux régions riches d'une tradition régionale originale (Auvergne, Poitou, Aquitaine, Limousin, etc...)

Enfin, le relais de transmission de musiques spécifiques s'est fait aussi à partir de la diversité de l'émigration en France depuis des siècles, dont le désir de transmission a pris un tour très dynamique depuis ces dernières années, concrétisé justement par la création d'associations pour ce faire, que ce soit pour l'Afrique centrale, le Maghreb, le Moyen et l'Extrême Orient, sans oublier les Antilles et les Caraïbes.

Tout cela signifie clairement que si l'enseignement et la pratique des musiques traditionnelles concerne encore une minorité, on ne peut plus parler de secteur marginal. En conséquence, il devient vraiment nécessaire de proposer des apprentissages renouvelés. Ce qui implique de repenser la théorie et la pratique, l'oral et l'écrit, le collectif et l'individuel dans les contextes particuliers des diverses musiques traditionnelles.

³ FAMDT : Fédération des Association de Musique et Danses traditionnelles

Les objectifs de l'enseignement des musiques traditionnelles

A la suite de ce constat, il paraît indispensable de savoir adapter la pédagogie suivant la capacité et la motivation de chaque élève, tout en répondant au projet spécifique de l'école ou de la structure associative.

Le but est de pouvoir apporter, en prenant la spécificité de chaque esthétique,⁴ une richesse et une ouverture d'esprit envers les autres esthétiques, ce qui permet et permettra de bâtir une authentique culture musicale globale pour les apprenants.

C'est tout le problème de la transmission des savoirs dans ce domaine.

En effet, la transmission ne se fait pas au sein d'un milieu ethnico- culturel homogène qui passe de générations en générations successives par assimilation progressive. Au sein d'une société différente, celle-ci présente pour obstacle la non intégration dans ses valeurs des caractères propres de la communauté d'origine, mais a pour avantage le souhait, voire la volonté, d'intégrer les valeurs de ce qui vient d'ailleurs pour s'enrichir.

Cela nécessite alors de concevoir l'apprentissage comme faisant parti d'un échange entre l'enseignant et l'apprenant pour que le savoir puisse être compris et donc transmis.

Prenons l'exemple du kanon,⁵ instrument traditionnel arménien.

Pour apprendre seul à jouer du kanon on pince les cordes longtemps pour commencer à maîtriser et connaître l'instrument. Parfois, le travail répété sans succès ou bien une progression trop lente oblige l'amateur à faire appel à un maître.

Les enseignements tomberont à ce moment-là en terrain fertile, puisqu'ils sont attendus et désirés. En Arménie, l'enseignement se fait obligatoirement dans une relation stricte de maître- élève qui apprend la technique en priorité, considérant comme acquis les apports de l'environnement culturel, ce qui implique par exemple de ne jamais laisser un élève dans une impossibilité passagère lors de son apprentissage, lequel accepte de faire l'effort nécessaire pour arriver au résultat demandé.

En milieu français, il y a besoin d'apporter aussi des éléments culturels.

Pour ma part, il m'a été nécessaire de concevoir, après une période de tâtonnements, les éléments de pédagogie pour que l'élève ait avant tout envie de jouer de l'instrument: connaître sa place dans la musique arménienne pour les oeuvres d'orchestre et de soliste par exemple est une priorité. Et cela ne peut que s'intégrer dans un enseignement global de l'instrument et de la musique traditionnelle arménienne. Sans faire découvrir cet univers musical, il ne peut y avoir dans nos écoles et structures associatives de véritables motivations pour réaliser l'apprentissage.

Pour conclure, la musique traditionnelle est un moyen pour devenir musicien. Il ne faut pas de frontière entre les diverses musiques comme disait Pascal Caumont⁶ lors d'un entretien. Il faut former des gens qui ne sont pas seulement musiciens mais aussi des personnes qui deviennent curieuses au niveau culturel, dans une démarche multiculturelle.

Ce multiculturalisme est un des points fondamentaux dans la musique traditionnelle.

⁴ Nous entendons l'ensemble des manifestations culturelles d'une identité « ethnique. »

⁵ Cf. le descriptif en annexes.

⁶ Professeur de musique traditionnelle au conservatoire de Tarbes. (Un entretien avec lui que j'ai eu à Tarbes au mois d'avril 2008.)

Les caractéristiques des musiques traditionnelles

a. Généralités :

Les musiques traditionnelles sont d'abord des musiques populaires ce qui signifie qu'en premier lieu elles sont comprises et appréciées par les publics de l'aire de diffusion et qu'ensuite elles sont interprétées avec des instruments spécifiques.

Elles sont transmises depuis plusieurs générations, avant tout par transmission orale. Les partitions lorsqu'elles existent ont été établies à l'occasion de collectages mais sans avoir de valeur définitive.

Ce sont donc des musiques vivantes, qui évoluent de génération en génération et qui se transforment aussi en débordant le cadre de la communauté d'origine. Elles sont souvent attachées à la vie quotidienne, aux travaux, à la fête, à la vie, à la mort... voire à la pratique religieuse. Les musiciens qui les ont développées se sont ingénies à créer et à utiliser des instruments de musiques produisant des sonorités les plus diverses mais qui ont imprégné au cours des âges le public populaire.

Par nature ces musiques traditionnelles héritées des générations précédentes sont donc en perpétuelle mutation mais très fragiles : elles peuvent disparaître du jour au lendemain car vulnérables devant la normalisation culturelle que provoque la mondialisation.

Or, la pratique de ces musiques traditionnelles dans les milieux d'origine contribue à façonner l'identité culturelle d'un peuple ou d'une communauté et en s'ouvrant aux autres contribue à faire évoluer le patrimoine culturel de l'ensemble de l'Humanité.

Ce qui fait dire à Juant Mari Beltran⁷ « *Lorsque le peuple octroie à une musique sa propre idiosyncrasie, cette dernière devient populaire; lorsque que nous réinterprétons les influences extérieures à notre manière elles deviennent populaires et si elles se répètent sans cesse, elles deviennent traditionnelles.* »

Pour définir aussi les musiques traditionnelles constituées avant tout de chants et de danses accompagnés d'instruments populaires, il est bon de rappeler ce que décrit Gilles Rougeyrole:⁸

« *Le répertoire traditionnel est constitué de nombreux chants à structures simples et répétitives... La musique de tradition orale est largement destinée à faire danser. Une autre catégorie d'airs concernent le chant de travail (moisson, fauches, labours...) Il existe des chants échappant à cette dimension fonctionnelle (chant d'amour, regrets, plaintes...) »*

Les musiques traditionnelles qui expriment les besoins d'un peuple/communauté participent donc à la création renouvelée de leur identité culturelle.

C'est pourquoi la musique traditionnelle comme les autres esthétiques participe bien à l'éducation de l'individu. Cette musique est bien destinée à un public le plus large possible.

L'objectif de l'enseignement de la musique traditionnelle amène à une évolution et à un enrichissement des institutions.

⁷ Cité dans l'Encyclopédie de l'Agora , *dossier de la musique traditionnelle.*

⁸ Cité dans la même encyclopédie Agora.

Il est important aussi que la musique enseignée aux élèves soit reliée à une pratique sociale. Il doit s'agir d'une musique qui vive et qui soit partagée.

C'est cela la spécificité, autrement dit, l'identité de la musique traditionnelle :

« Musiques de la diversité, elles ont engendré une pratique très riche et variée, de laquelle se nourrissent aujourd'hui de nombreux autres genres musicaux » P. Caumont

Enseigner la musique traditionnelle, c'est évidemment une solution pour pouvoir bien maintenir en vie et développer ces musiques traditionnelles transmises de génération en génération.

En tant qu'enseignant il faut qu'on soit capable de prendre en compte le désir de l'élève et de définir les différents objectifs d'apprentissage afin que le projet de l'élève aboutisse. Il faut qu'il y ait un véritable parcours pédagogique.

On doit être toujours des créateurs, inventeurs et ré-inventeurs dans la pédagogie, mettre en avant les spécificités et les originalités de notre musique, pour pouvoir réussir et mieux atteindre l'aboutissement de notre enseignement. Pour que la musique traditionnelle vive et soit vitale, cette transversalité et cet échange de diverses esthétiques sont nécessaires. Cette transversalité amène l'élève vers une nouvelle piste musicale. Pour confronter l'apprentissage à la pratique vivante le plus tôt possible, il faut que l'élève joue en public et en dehors de l'école. Cette expérience va lui permettre de se retrouver dans la pratique collective qui donne et représente une couleur particulière et caractéristique de chaque musique traditionnelle. Comme disait Pascal Caumont lors d'un entretien *« Lorsque l'élève joue en-dehors de l'école il se relie à la pratique sociale de la musique; et il se perçoit lui-même en tant que musicien d'abord quand un public l'écoute. »*

En gardant cette culture musicale si riche, spécifique, l'élève devient pendant son parcours musical un musicien cultivé, définit son identité, sa place, et se détermine par rapport aux autres.

b. Transmission du savoir :

La transmission des savoirs est le grand problème de l'enseignement de notre temps. Cela nous amène vers une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement, et sur les choix que font les enseignants. Dans les musiques traditionnelles, les débats portent encore plus particulièrement sur les « fractures » entre la théorie et la pratique, l'oral et l'écrit sans oublier le travail collectif et individuel. Ces trois pôles restent conflictuels dans n'importe quelle discipline dans l'enseignement de la musique.

Voici quelques réflexions générales, que j'aborde en « détail » par la suite en prenant compte aussi les entretiens et mes expériences professionnelles.

La Théorie et la Pratique:

Dans toutes les civilisations apparaît ce besoin de transmission du savoir.

Dans une telle situation, l'apprentissage se présente de deux manières : d'une part c'est la discipline enseignée, d'autre part c'est ce que fait l'élève.

Le maître fait, parfois inconsciemment, un choix dans ce qu'il enseigne. Ce n'est pas *le* savoir qu'il enseigne mais c'est plutôt l'interprétation de sa propre connaissance. Ce savoir est un support de transmission à travers son propre savoir : c'est en se basant sur la théorie qu'on crée notre propre théorie que nous transmettons par notre pratique.

« Tout enseignement qui se veut efficace du point de vue de la transmission des savoirs, devrait être précédé d'une phase « d'état des lieux théorique ». Un contrôle a posteriori n'est pas inutile non plus. »⁹

En général on se représente la théorie comme une riche connaissance de bases musicales sous une forme verbale, comme une rationalisation de la pratique musicale.

Cette représentation oppose théorie et pratique : la théorie comme apprentissage qui est plus analytique et la pratique qui vise cet apprentissage en situation réelle par l'instrument de musique, par la voix et par des gestes corporels.

Selon une formule célèbre :

« On fait d'abord du solfège, quant à la musique, elle vient ensuite. »¹⁰

On apprend à dire les notes le plus vite possible, on chante dans les différentes clés, et les dictées sont jouées au piano par deux mesures, sans aucun phrasé. Cette « théorie » apprise par cœur n'offre également aucun intérêt musical. Malgré cet apprentissage, au cours de la pratique, la théorie apprise reste un problème majeur pour les apprenants par sa complexité. Mais la difficulté augmente dans l'enseignement des musiques traditionnelles, car, soit les manuels sont absents, soit ils sont tout à fait inutilisables car destinés d'abord aux milieux d'origine.

⁹ Jean Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, p. 91

¹⁰ Paru dans le journal *Marsyas*, N° 27, septembre 1993 par Paul Rougnon.

Il y a donc nécessité pour l'enseignant d'élaborer la théorie dans sa pédagogie pour que la pratique puisse se réaliser pour l'apprenant.

Cela veut dire qu'il ne faut pas que la théorie reste un savoir « dans la science » mais il faut que ce savoir théorique soit praticable. D'après moi, il n'y pas de théorie sans pratique et inversement pas de pratique sans théorie. Elles sont complémentaires et indispensables dans l'enseignement. C'est donc encore plus vrai de déclarer :

« ...Apprendre c'est au moins autant procéder à la structuration d'éléments qu'en ajouter de nouveaux. C'est ce que chaque enseignant a fait sans vraiment rendre compte, en devient expert de sa discipline. Cela correspond à la fois à une exigence de type épistémologique (construire des concepts plutôt qu'accumuler des poussières de savoirs) et à une contrainte mnémotechnique (s'adapter au nombre limité d'unités sémantiques qui peuvent être simultanément gérées en mémoire). »¹¹

Or, beaucoup d'enseignants non pas été formés suffisamment à l'heure actuelle pour avoir la maîtrise de cette pédagogie des musiques traditionnelles. Il est en effet indispensable de créer un équilibre entre la théorie et la pratique. Il faut bien avoir conscience que l'enfant n'est ni un robot ni un ordinateur, c'est un être vivant qui apprend et croît progressivement et lentement, autrement dit, il apprend à son rythme en fonction de son environnement et des apports pédagogiques de l'enseignant.

Dans la musique traditionnelle il revient donc à l'enseignant de faire à chaque fois un effort considérable pour allier la théorie et la pratique dans cette spécificité.

Notons par ailleurs que si l'encouragement et le soutien de l'entourage peuvent aider, l'essentiel de la tâche que doit faire l'enfant est fonction de la pédagogie utilisée, c'est ce que met en œuvre la pédagogie de Freinet avec le « tâtonnement expérimental » démarche d'apprentissage considérée comme universelle, et d'autant plus applicable dans le cadre de l'enseignement des musiques traditionnelles.

Faire tâtonner les élèves permet à l'enseignant bien souvent de s'affirmer dans sa réalisation de maître organisateur d'apprentissage et de ce fait, de réorganiser les séances, de restructurer les consignes,...

Ce n'est généralement qu'une fois les tâtonnements démarrés que les enseignements théoriques et pratiques du maître prennent effectivement un sens pour l'élève.

Dans la plupart des cas, l'élève développe des compétences scolaires inhérentes au cours, aux exercices ou activités proposés.

Pour apporter la connaissance il faut creuser la nature des savoirs pour repérer les problèmes qu'ils posent dans leur histoire et leur système : c'est ce qu'on appelle l'épistémologie des savoirs.

En prenant les idées de Michel Develay :¹²

« La réflexion pédagogique ne peut prendre son sens sans une réflexion didactique et inversement. »

« Chaque enseignant doit être tout autant un didacticien qu'un pédagogue, comme nous le montrons ensuite. Il lui importe donc de clarifier l'épistémologie de sa discipline, afin de mettre en cohérence objets d'enseignement, méthodes et techniques d'enseignement, théories de référence. »

¹¹ Jean Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, p. 49

¹² Michel Develay, *De l'apprentissage à l'Enseignement*, p. 50

L'épistémologie n'est pas le seul volet de réflexion de la didactique. Celle-ci met en œuvre d'autres concepts : le concept de représentation, celui de contrat didactique, et le concept de transmission didactique auquel participe l'épistémologie.

Apprendre, ce n'est pas accumuler de nouveaux savoirs mais c'est transformer ses représentations et ses connaissances. L'élève ne doit pas être pensé comme seulement actif dans le cours mais aussi acteur dans son apprentissage global.

Pour pouvoir enseigner correctement l'enseignant doit se positionner face à une situation d'apprentissage en intégrant bien au moins les trois logiques : d'abord, sa propre logique pédagogique, la logique des contenus et la logique de l'élève.

L'enseignant aurait ainsi le rôle médiateur, réorientant les élèves dans leur tâche, les incitant ainsi à ne plus contourner l'obstacle. L'enseignement de la musique traditionnelle ne peut être pensé qu'en cohérence autour de l'élève.

« Le corps de musicien est un corps écrit ; l'instant de cette écriture est un instant de présence, à la fois il résonne de façon multidimensionnelle et vibre de toute la singularité d'une levée incommensurable à ce qui fut et à ce qui sera... »¹³

Oral et/ou écrit ?

Il est coutume de considérer une différence de fond entre une culture orale et une culture écrite. Généralement, l'enseignement de la musique traditionnelle est fondé prioritairement et parfois exclusivement sur l'oralité, car la transmission s'est faite au départ et pendant longtemps pour chaque œuvre uniquement par l'oralité.

Quand les enseignants parlent d'« oral » et « écrit » d'une manière générale, ils sous-entendent une définition partagée et évidente. Chacun en a pourtant sa propre définition, et sa propre compréhension, ce qui engendre des modes d'enseignement particuliers.

Pour certains enseignants, la transmission de la musique traditionnelle ne peut se faire qu'oralement et visuellement, les partitions et l'écrit en général sont uniquement considérés comme des supports de mémoire et non comme un support nécessaire de transmission des connaissances .

Or, si cette conception peut être admise dans un milieu d'origine pour assimiler des œuvres, ou des pratiques, elle ne peut en aucun cas être retenue pour transmettre ce savoir dans un milieu culturel différent qui désire s'ouvrir à ces musiques traditionnelles.

De plus, cette séparation semble très réductrice, et oublier que l'oralité et l'écriture se nourrissent l'une de l'autre.

« Il y a face-à-face des cultures avec et sans écriture, du point de vue de l'histoire et de la géographie. Il y a la rencontre des traditions orales et écrites dans des sociétés qui emploient l'écriture à des degrés variables dans les contextes divers. Et il y a double présence de l'écriture et du discours dans la vie linguistique de tout individu... »¹⁴

La maîtrise de l'écrit peut influencer profondément la production « orale », et c'est aussi la référence à l'instant de l'oralité qui permet bien sûr de se situer dans la dimension de temps. L'oralité sollicite la perception auditive¹⁵, qui entraîne une grande rigueur dans la transmission et reproduction.

Oralité...ou plutôt tradition orale ? Nous évoquons ce qui est lié à la mémoire comme un des seuls moyens de stockage possible.

L'oralité se transmet au moment précis, au fil du temps d'où naissent les idées spontanées, originales, les expressions riches et primordiales.

¹³ Revue trimestrielle, *Corps écrit*, cité par Daniel Charles, p.164

¹⁴ Jack Goody, *Entre l'oralité et l'écriture*, p.11

¹⁵ Il ne faut pas oublier que l'écoute veut dire aussi enregistrement. Cela abstrait également la musique mais moins que la notation. Dans la mesure où il ne rend pas l'aspect visuel mais auditif il est efficace d'essayer d'imiter le son de l'enregistrement par imaginations des gestes. Et l'enregistrement vidéo peut permettre de voir et observer minutieusement les gestes du maître.

L'écriture est visuelle et elle permet l'observation, l'analyse, et induit la notion d'évolution par des recherches. Elle conduit vers une nouvelle tradition en impliquant bien sûr un mode de création dans la transmission.

« Penser ne suffit pas à faire un intellectuel. Mais l'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore. »¹⁶

L'écriture permet de construire et d'élaborer les diverses expressions de la pensée. C'est la multiplicité qui donne accès à des cultures différentes de toutes les époques. Naturellement, l'impact de la communication écrite sur les systèmes culturels n'a jamais été partout le même. Il dépendait des circonstances sociales et a varié avec le type de système employé pour la représentation visuelle du langage et l'organisation de l'activité intellectuelle. Pratiquement, la mise sous forme écrite des œuvres musicales dans le cas de longues formes orales standardisées, implique une exécution « construite » qui fait évoluer la transmission de ces œuvres.

On ne peut pas tout écrire sur la partition. La transcription par l'écrit s'est faite le plus souvent partiellement et il est nécessaire pour assurer l'apprentissage de compléter cet écrit par un travail sur les sources orales, voire la « recomposition ».

Pour le constater prenons une chanson basque comme exemple.

Voici la transcription solfégique :

Ahaide delizius huntan

zio fent

A-hai-de de-li-zi-us hun-tan
bi ber-set na-hi tüt khan-ta-tü
E-ne bi-zi-tze mul-de gai-tza
münd'o-ro-ri de-kla-ra-tü
8-hun sos bat e-ba-tsi ga-be
ez es-kan-da-lik tcher-ka-tü
Ha-mar ur-the-ren ga-le-re-tan
na-hi u-khen nai-e sar-thü

¹⁶ Jack Goody, *Entre l'oralité et l'écriture*, p. 264

La transcription ethno musicologique :

En regardant ces deux transcriptions on voit bien que la transcription ethnomusicologique est libre tandis que la transcription solfègique est mesurée ce qui change l'esprit musical. Même si cette chanson ethnomusicologique est libre ce n'est pas suffisant pour une interprétation populaire car, d'abord c'est complexe et cela ne veut rien dire sans écouter la chanson.

Dans ce contexte-là, il faut bien l'écouter pour pouvoir garder et ne pas perdre l'esprit traditionnel. Si on chante la transcription solfègique on perd et on s'éloigne complètement de l'origine de cette chanson. Cette partition ne livre pas les subtilités de l'interprétation. Dans ces conditions, la meilleure méthode nécessite une approche à la fois orale et écrite. Il faut connaître le style du modèle transcrit et la technique de transcription utilisée, il faut avoir entendu ce répertoire afin pour pouvoir en tirer une interprétation conforme à la tradition.

Bien que la partition joue aussi un rôle essentiel dans le cadre de la musique traditionnelle, cette analyse prouve que dans un certain contexte c'est par un double mode de transmission, orale et écrit qu'on arrive à garder « l'origine » de la musique traditionnelle.

« La différence essentielle entre une culture orale et une culture écrite tient aux modes de transmission : la première laisse une marge étonnamment grande à la créativité de type cyclique, tandis que la seconde exige la répétition exacte comme condition d'un changement positif. »¹⁷

Sans doute, on pourrait débattre longtemps sur cette question, de ce qui existe entre ces deux modes de transmission, l'oralité et l'écriture, mais il y a une réponse qui peut résoudre ce problème : pour la transmission des œuvres musicales d'une culture dans un milieu culturel différent tous deux sont indispensables donc complémentaires et inséparables.

Nous reprendrons cette discussions en évoquant la position de Michel Lebreton lors des Journées d'études organisées par le Cefedem Rhône- Alpes en avril 2000.

¹⁷Jack Goody, *Entre l'oralité et l'écriture*, p.194

Personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Cette sentence exprime bien le caractère individualisé de tout apprentissage qu'il s'agisse d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire. Les apprentissages scolaires et les formations post-scolaires s'effectuent dans le cadre collectif : l'école, la classe, l'atelier ou de groupe formation... C'est donc en groupe qu'on apprend et qu'on se forme !¹⁸

Individuel ou collectif ?

En France, depuis la Révolution Française, l'enseignement instrumental est individuel et le solfège collectif.

Le cours de solfège est organisé comme un cours collectif dans lequel les élèves sont censés progresser en même temps et à la même vitesse. Cet apprentissage est le même pour tous puisqu'il s'agit d'apprendre les « codes » communs mais cet apprentissage ne tient pas compte du rythme d'acquisition propre à chaque élève.

Par contre, le travail collectif est habituellement opposé à l'enseignement instrumental dans le sens où le travail individuel permet la transmission d'une pratique, d'une technique vers la musique, d'un savoir-faire du maître à un élève. C'est un privilège existant censé permettre de développer et d'épanouir des savoirs en toute liberté à un être humain, c'est une possibilité ou un moyen de pouvoir s'adapter au besoin de l'élève, à son rythme aussi bien qu'à sa capacité et sa personnalité.

Mais c'est souvent oublier que le travail en collectif agit bien sur la vivacité de la réflexion par l'hétérogénéité des questions, des stratégies pour accéder à un même savoir. C'est un outil pédagogique qui est indispensable à chaque élève de n'importe quelle discipline. Cette opposition joue un rôle important dans l'enseignement plus particulièrement dans l'apprentissage de l'élève.

D'après Freinet, le travail en groupe est une communication avec les autres, un partage de connaissances, une rencontre et un échange.

Les principes qui orientent son action sont le respect de l'individualité de l'élève et le respect de la communauté, l'individu étant partie intégrante de la communauté et les deux formant un tout solidaire. Pour permettre à chaque enfant de faire épanouir son propre potentiel, il faudra, d'une part, harmoniser le programme d'enseignement, le contenu et les activités de façon à favoriser l'expression sous ses diverses formes, et faire participer l'enfant à l'organisation du plan de travail scolaire. Il faudra, d'autre part, développer la dimension communicative et sociale de l'enfant : ce qui fait aboutir naturellement l'apprentissage, c'est le partage des savoirs, la communication ouverte, en soulignant ainsi l'importance attribuée à la contribution mutuelle de ses membres. L'alternance de l'enseignement collectif et individuel, la participation de l'élève au conseil de classe et le partage des responsabilités sont des éléments caractéristiques dans la pédagogie de Freinet.

¹⁸ Robert Plèty, *Comment apprendre et se former en groupe*, p. 1

D'après les principes de la pédagogie Freinet, nous, les enseignants sommes sensibles aux orientations qui touchent les domaines de l'expression et de la communication, ou à celles qui valorisent des conceptions de l'apprentissage en insistant sur la nécessité de la motivation, du tâtonnement expérimental et du travail à la fois individuel et collectif.

Dans la pédagogie, de Freinet la définition d'un nouveau rapport entre l'enseignant et son élève et entre les élèves eux-mêmes, promeut un usage différent du matériel pédagogique. L'école Freinet incarne en ce sens de façon particulièrement vivante à travers les notions de respect de l'individualité, expression de l'enfant, de coopération, d'échange, de communication et de communauté, les nouvelles finalités de l'école. Il semble encore plus évident s'en inspirer dans les écoles de musiques d'aujourd'hui.

L'organisation de l'enseignement et le partage entre temps collectifs et temps individuels sont certainement à repenser globalement par l'équipe pédagogique.

*« Le travail en équipe des enseignants crée une certaine cohérence et favorise l'apprentissage des élèves ».*¹⁹

Cette cohérence permet de se mettre d'accord sur un langage commun et en même temps facilite la compréhension de l'élève. C'est un échange enrichissant de données différentes qui nous permet et nous emmène vers la créativité et l'innovation. Ces créativité et innovation peuvent devenir le facteur de la réussite qui inclut bien l'idée de Charles Hadji : *« Innover pour réussir »* dans la pédagogie et dans l'apprentissage. Lorsqu'on est enseignant dans la musique traditionnelle, il est indispensable de savoir rebondir, créer, inventer, réinventer et construire des savoirs continuellement. Mais pour innover il faut d'abord comprendre comme disait J. Piaget *« Comprendre, c'est reconstruire par réinvention. »*

¹⁹ Charles Hadji, *Innover pour réussir*, p. 94

Spécificités de l'enseignement des musiques traditionnelles

a) Analyse critique :

L'enseignement des musiques traditionnelles oblige l'enseignant à rapporter chaque élément à un contexte: sources, sociétés, langages pour que l'élève s'imprègne de la caractéristique de la musique à travers la pratique du chant ou de l'instrument.

Il apparaît alors judicieux de recourir souvent à des médias (son, vidéo, internet) à des données informatisées, à des travaux universitaires lors de l'élaboration des répertoires.

L'élève doit apprendre à développer ses connaissances dans le domaine artistique de la musique traditionnelle en allant à la rencontre d'autres musiciens.

Tout cela ne peut se comprendre que s'il existe des ateliers de pratiques collectives dans lesquels peuvent s'agrèger des personnes extérieures et des élèves d'un autre cursus présentant un intérêt pour ce type de musique.

Ces pratiques collectives donneront aux élèves:

- l'envie de jouer en de multiples occasions pour des publics les plus éclectiques dans des situations de fêtes ou de rassemblements divers ;
- d'être en situation de concert ;
- d'échanger avec d'autres élèves au cours d'un projet musical commun.

Si nous faisons attention à ce qui se pratique dans le milieu associatif nous nous rendons compte que les pratiques collectives permettent une formation rapide des enseignants formateurs, mais que pour évoluer et se développer, le partenariat avec un milieu institutionnel comme une école de musique ou un conservatoire est un atout non négligeable pour la pérennité de l'activité.

D'autre part l'intégration des musiques traditionnelles dans les conservatoires et écoles de musiques permettent de légitimer ces musiques dans l'enseignement classique et de donner quand même un certain nombre de normes à cet enseignement, ce qui paraît souvent nécessaire à ce que cette pérennité soit assurée.

b) Les entretiens :

Dans l'entretien débat avec Michel Lebreton²⁰ il est évoqué la question de l'oralité et l'écriture que j'avais envie de présenter dans mon mémoire.

« **Stéphanie Leste** - Utilisez-vous un support écrit pour aborder le répertoire, ou tout est-il basé sur la transmission orale ? Et pour préserver ce patrimoine traditionnel, ne serait-il pas utile de l'écrire ?

Michel Lebreton - Nous voilà sur la question du problème de l'oralité et de l'écriture. D'abord, je n'utilise pas la partition pour l'interprétation. Je pars du principe qu'on travaille sur des mélodies qui font entre 16 et 32 mesures : c'est vraiment simple à mémoriser, et je ne vois vraiment pas ce que la partition apporterait. C'est sans doute le cas d'ailleurs de tas de petites pièces du répertoire écrit. La partition n'est pas toujours indispensable.

Il y a ensuite le fait que, évidemment, ces répertoires traditionnels sont fondés par des anciennes pratiques, celles des sociétés de tradition orale. On peut donc penser qu'il serait normal de les apprendre de manière strictement orale. Mais je dirais que c'est un faux problème : la façon dont l'oralité était vécue dans ces sociétés n'a strictement rien à voir avec la façon dont on peut vivre une oralité de nos jours.

Mais on utilise beaucoup la cassette : les enfants ont une cassette, et je leur enregistre tout. C'est une forme d'écriture. D'une certaine façon, quand je leur enregistre quelque chose, c'est forcément figé ; ils vont le réécouter chez eux, et ils pourront le réécouter pendant dix ans, ce sera toujours la même interprétation.

On ne peut donc pas trancher le problème en deux, oralité ou écriture. Ce qui me paraît important, c'est de choisir les outils qui paraissent pertinents dans le type de travail musical qu'on aborde à un moment donné. Selon le contenu, le type d'information à disposer, ou le thème de travail, on choisira la partition, la cassette, l'oreille, ou peut être les trois. Ainsi, on peut très bien apprendre par imprégnation, collectivement ; on se met alors en cercle, on apprend sans cassette, rien qu'en écoutant, en regardant. Je peux ensuite vous jouer une petite mélodie, l'enregistrer pour que vous l'emmeniez chez vous et que vous la retravailliez. Et je peux enfin, quinze jours trois semaines après, en proposer une partition, même à des gens qui ne savent pas lire, pour essayer de suivre un peu les élans, les détentes, la structure des appuis structurants de la mélodie. Comme je l'ai dit, il y a là je crois un faux débat : oralité, culture, solfège, pas de solfège... Il faut choisir – ou inventer- les outils qui ont une pertinence plus ou moins grande selon le type de travail et le type d'objectifs que l'on veut atteindre. L'important c'est d'essayer d'utiliser tout ce qui est disponible. Moi-même je n'ai pas, malheureusement, la compétence suffisante pour faire un travail poussé avec l'écriture, mais je le fais quand même. Je ne tiens d'ailleurs pas à me marginaliser !... »

Après la réaction de Michel Lebreton, j'aimerais exprimer ma propre réaction concernant l'oralité et l'écriture. On peut dire que la partition n'est pas toujours indispensable pour l'élève, mais il faut que l'élève sache et apprenne la musique parallèlement sur les deux voies : Orale et écrite pour acquérir des savoirs suffisants et devenir ainsi un musicien « multi-langues. »

²⁰ Michel Lebreton Responsable et professeur à l'ENM de Calais.

Cet entretien a eu lieu lors des Journées d'études, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, organisées par le cefedem Rhône –Alpes en avril 2000

J'entends toujours cette phrase « la partition n'est pas toujours indispensable » c'est pourquoi cela reste je pense, comme un handicap chez un élève de la musique traditionnelle. En tant que professeur de musique traditionnelle je persiste et je persisterai dans cette double voie en essayant de permettre à mes élèves d'acquérir le maximum de connaissances. A mon avis nous devons voir les choses non seulement dans l'état actuel mais aussi pour l'avenir.

Dans ce paragraphe, Michel Lebreton évoque aussi la transmission par cassette. Cela me fait penser au groupe où je joue depuis dix ans. Ce groupe a été créé après le tremblement de terre en 1998 en Arménie. C'est un groupe d'amateurs, le seul de musique traditionnelle arménienne sur Rhône-Alpes. Quand je suis arrivée en France et que j'ai intégré ce groupe, ils n'apprenaient la musique que par la transmission orale. Des musiciens professionnels venaient d'Arménie et transmettaient uniquement oralement, n'ayant pas affaire à des lecteurs. Comment se débrouillent-ils une fois ces musiciens retournés en Arménie ?

Pour faciliter la tâche, ils enregistraient sur une cassette audio chaque partie d'instrument pour pouvoir suivre après leur départ. Depuis longtemps, ils ne se posaient guère la question pour suivre et apprendre la mélodie avec la partition car ce mode de transmission leur convenait tout à fait. Pour changer un peu le style, ils ont invité un autre musicien professionnel venant du conservatoire de Erevan (la capitale de l'Arménie.) Avec ce musicien, ils ont commencé à comprendre un peu la « théorie » de la musique. Pourquoi ?

C'est parce que lui fonctionnait non seulement par l'oral mais aussi par l'écrit. C'était une autre ouverture, un enrichissement dans leur pratique culturelle amateur. A force de travailler par partition, ils commençaient à prendre l'habitude de jouer de cette manière. C'est vrai que, ce n'est pas vraiment un apprentissage théorique mais une approche vers la théorie par la pratique avec un *tâtonnement expérimental*. En quelque sorte on considère que l'enregistrement est aussi une transmission écrite et très courante chez les musiciens de musique traditionnelle car avant tous les musiques traditionnelles étaient orales, transmises de génération en génération.

Il me semble important ici d'évoquer au sein de la musique arménienne l'oeuvre monumentale réalisé par le Révérend Père KOMITAS au début du 20ème siècle qui parcourut toute la campagne arménienne pour collecter les chants populaires en les retranscrivant selon les théories solfégiques qu'il avait apprises au Conservatoire de Berlin. Si nous avons maintenant la connaissance de nombre de ces chants, c'est bien grâce à ses connaissances traditionnelles qu'il avait transcrites et dont les détenteurs avaient été exterminés pendant le Génocide de 1915. Nous pouvons maintenant les transmettre à notre tour.

Dans ce domaine de transmission des connaissances et d'apprentissage, il apparaît bien qu'il ne faille rien négliger ni repousser...

Il faut qu'on puisse former des musiciens « multi-langues », comme je l'ai évoqué tout à l'heure et compétents dans le sens plus large du terme dans la pratique de la musique traditionnelle.

Comme disait M. Lebreton c'est vrai, il faut qu'on puisse être créateur et inventeur dans notre enseignement, trouver notre propre méthode et la méthode « intuitive » qui permet d'acquérir plus facilement des savoir-faire et non des savoirs.

*« Sans doute cette méthode « intuitive » est-elle meilleure car elle accorde plus d'initiative à l'élève. Mais, en échangeant la source de l'information, elle ne change pas le problème de sa vérité, ce qu'ignore Rousseau ».*²¹

Comme évoque M. Lebreton « L'important c'est essayer tout ce qui est possible » évidemment, il faut tout essayer, autrement dit tâtonner, pour trouver la meilleure solution et la bonne méthode propre à chacun, ce qu'on appelle apprentissage par essais et erreurs.

*« Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » dit Aristote et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. »*²²

En continuant le débat avec M. Lebreton vous verrez bien l'obstacle, la question, le problème autrement dit l'inquiétude d'un musicien non lecteur intégrant un orchestre.

« J'ai eu l'occasion de participer avec certains de mes élèves au programme de l'orchestre à vent sur une année entière. Il y a donc d'importantes potentialités : il faut simplement que le lieu permette qu'elles se réveillent, ce qui est le cas à l'école de musique de Calais. Mais il faut aussi se faire un peu violence : ainsi, pendant les premières années, j'étais dans mes petits souliers ; je me sentais en situation d'infériorité, parce que j'avais en face de moi des gens qui sortaient de l'institution, qui avaient une culture et un savoir immense. Peu à peu, je me suis rendu compte que c'était peut-être vrai d'un côté, mais que ça ne l'était pas tout à fait d'un autre. On se rend compte au fil des discussions qu'il y a des éléments dont certains ont les clés, alors que d'autres en ont d'autres.

En se donnant l'occasion de les confronter, des étincelles se produisent, on pense soudain à des choses qu'on n'imaginait pas avant, seul dans son coin. Ainsi, la pratique des musiques traditionnelles a-t-elle réinterrogé la question de la lecture des élèves, tout simplement parce qu'on peut, le temps d'un projet commun, la mettre de côté. Ensuite on se demande, à l'inverse, comment intégrer dans un travail d'orchestre des élèves qui, comme les miens, ne sont guère lecteurs, ne sont pas familiers du travail préalable par pupitres, et déroutés par la présence d'un chef qui dirige ! C'est bien à travers de telles situations que les choses peuvent avancer. Je dirais donc qu'il ne s'agit pas d'une attitude de compréhension ou d'acceptation de l'autre, mais bien de dispositifs concrets qui permettent de travailler ensemble. »

Dans la musique traditionnelle, pour éviter tous ces obstacles, il faut qu'on forme, qu'on montre aux élèves le chemin, le goût et l'ouverture qui mènent vers une autre esthétique, vers un métissage au bout du monde, cela rejoint bien la diversité qui a beaucoup de sens dans la musique traditionnelle. Il ne faut pas à mon avis que dans notre enseignement, l'apprentissage de l'élève soit encadré. C'est vrai qu'il faut des dispositifs concrets pour travailler en groupe mais avant cela il faut qu'on sache vers où on amène l'enfant.

*« On peut aborder un travail musical avec divers outils.
... Je ne peux pas utiliser des procédés, que je n'en ressens par ailleurs pas le besoin. Par exemple on peut donc transcrire soit pour des raisons de stockage, soit pour aider à une analyse. J'utilise parfois la partition avec des élèves non lecteurs, par exemple pour leur faire repérer où est l'intervalle de structure, de quoi on part, vers quoi on s'élançait, où l'on se détend, ou pour identifier des formules qui modalement ont une couleur modale précise. »*

²¹ Olivier Reboul, *Qu'est ce qu'apprendre*, p. 33

²² Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 100

Après avoir lu les idées pertinentes de M. Lebreton je constate qu'avant tout, tout ce qu'on enseigne aux élèves doit avoir un sens.

Parallèlement, à partir du moment où l'élève sait pourquoi il fait telle ou telle chose, alors ce travail aura un sens pour lui, sera un apprentissage réel et acquis.

Je voudrais conclure cette partie de mon travail avec cette expression que soulève Olivier Reboul dans son livre « Qu'est-ce qu'apprendre ».

« Tout l'art du pédagogue a pour fin essentielle et même unique d'amener l'enfant à rompre de lui-même avec ce qui l'empêche de grandir. »²³

²³ Olivier Reboul, *Qu'est ce qu'apprendre*, p. 35

c) Expérience professionnelle :

J'aimerais raconter et partager avec vous une de mes expériences vécues avec les élèves débutants de différents niveaux : une clarinettiste, un guitariste, deux violonistes et un altiste. On peut considérer que c'est un groupe d'élèves amateurs de milieu associatif et c'était la première fois qu'ils jouaient ensemble.

Ce travail était effectué dans le cadre du CEFEDM pour mon projet pédagogique.

Le but de ce travail était de découvrir la musique traditionnelle arménienne à travers le repiquage d'un morceau et de faire une composition en groupe en dégageant et en trouvant les caractéristiques de cette musique, qui permettait d'ouvrir et d'affiner la perception des élèves par l'écoute de la musique traditionnelle.

La tâche globale était dans la composition : monter deux morceaux dans le style de la musique traditionnelle arménienne avec leurs instruments classiques. Un des morceaux doit être une composition pour leur groupe, en partant d'une phrase mélodique donnée. Pour ce morceau, ils devaient improviser en solo chacun leur tour en montrant bien une des caractéristiques de la musique traditionnelle arménienne

Pour l'autre morceau, il fallait repiquer le thème principal du morceau choisi et le reproduire sur les instruments. Ensuite il fallait que chacun trouve un contre-chant suivant la tessiture de son instrument.

Le travail était prévu sans support de partition et durait douze séances d'une heure par semaine. Au bout de ces douze séances ils devaient jouer devant un public.

J'ai débuté ces séances en faisant écouter non seulement la musique mais aussi en présentant les instruments traditionnels arméniens pour qu'ils puissent distinguer facilement le son de chaque instrument pendant la séance de repiquage. J'avais sélectionné des dizaines de morceaux dans différents styles pour leur proposer.

Par mon souhait, le choix du morceau à repiquer a été fait par les élèves.

Le second travail a été le repiquage.

Au départ j'étais un peu obligée d'intervenir à chaque fois en donnant des indications car ils n'arrivaient pas à avancer. Ils considéraient le travail un peu comme un cours individuel et ils ne se rendaient pas encore compte du travail en groupe. Il n'y avait pas cette notion de partage, cet échange des idées. C'était difficile de les rendre rapidement autonome et de leur faire comprendre l'esprit du travail en groupe.

Le repiquage du thème principal a duré six séances car ils avaient aussi un problème de rythme dans l'ensemble du groupe.

Au bout de ces six premières séances, j'ai décidé de leur faire commencer la composition, et de leur faire retravailler sur le repiquage et les contre-chants après la composition.

La composition les a rendus vraiment actifs, autonomes, et c'était un vrai travail en groupe. Ils ont réalisé la composition au bout de cinq séances. Dans leurs critères d'évaluation, il devait apparaître un moment d'improvisation solo, or, ils n'ont pas eu le temps de le faire. Ils n'ont pas réussi à accomplir entièrement la tâche par manque de temps. A mon avis, si j'avais consacré plus de séances ils auraient pu accomplir la tâche et aboutir au travail demandé.

Mais pourquoi cette composition les a rendu actif mais pas le repiquage ?

Je pense que, comme c'était un repiquage chacun essayait d'écouter la mélodie dans son coin pour pouvoir reproduire et chaque fois ils attendaient une réponse de ma part comme dans un cours individuel. Si j'étais sortie de la classe pendant leur travail, ça leur aurait peut-être permis de se poser des questions entre eux et de trouver des possibilités ensemble. A partir de ce moment-là, l'esprit de groupe aurait pu se construire plus tôt que je croyais.

Dans cette situation, je pense qu'il aurait été préférable de leur donner plus de temps, d'abord pour se connaître et s'intégrer dans le groupe. Ensuite, leur laisser le temps de tâtonner en se posant des questions, pour trouver des possibilités cohérentes pour réaliser la tâche.

La composition a bien fonctionné car, c'était déjà dans l'esprit de groupe : composer ensemble. J'avais choisi une chanson de troubadour arménien comme départ pour la composition. Ils ont travaillé en repiquant d'abord cette petite partie sur CD et ils ont continué de chercher et trouver des idées pour composer la suite, en faisant attention aux caractéristiques : le rythme, les ornements, les nuances...

Malgré leur timidité, ils étaient obligés d'être en groupe et petit à petit, ils ont pris l'habitude de travailler ensemble. Dans la consigne, il fallait qu'ils fassent comme je l'ai déjà précisé, une composition commune en basant sur une phrase musicale enregistrée sur un CD.

Ils tâtonnaient tous ensemble, allaient chercher encore plus loin en trouvant et en comprenant les caractéristiques de cette musique en se posant des questions entre eux, en faisant attention à tous. Ils osaient faire des essais et des erreurs par tâtonnement. Cela les a rendu actifs avec les diverses réflexions qu'ils avaient découvertes ensemble entre eux et de pouvoir partager ces idées, se conseiller l'un l'autre et inventer à nouveaux ensemble. Cela les a rendu autonomes, fait grandir et construire l'esprit de groupe.

Je voudrais également partager avec mon lecteur l'expérience que j'ai vécue pendant mon séjour à Tarbes avec Pascal Caumont en tant que conseiller pédagogique. Une rencontre très passionnante et enrichissante qui m'a donné le goût d'enseigner selon une esthétique et l'ouverture encore plus larges encore.

De pouvoir transmettre la musique instrumentale, le chant et la danse ; c'est merveilleux n'est-ce pas ? C'est dans ce sens-là que cette rencontre m'a permis de penser, de réfléchir, de regarder, de grandir et de m'épanouir encore plus dans l'avenir et c'est pourquoi c'est une expérience exceptionnelle et inoubliable...

Ce que j'ai trouvé intéressant et important aussi c'est le travail sur la perception globale de la musique, le rapport au corps, la relation aux autres dans les pratiques collectives, mais aussi l'énergie du groupe, la pédagogie de projet, la diffusion en concert, bals, animation et le fait que les élèves se sentent concernés quand ils jouent face à un public et pas seulement dans la salle de cours.

J'ai fait une petite expérience avec deux des classes de Pascal Caumont au conservatoire de Tarbes : l'une qui est un chœur d'amateurs et l'autre un chœur d'adolescents. Le but était d'apprendre une chanson arménienne à chaque groupe. J'ai commencé par l'apprentissage de l'air musical, ensuite la prononciation en expliquant aussi les paroles. J'ai réussi à transmettre cette musique si riche et à la fois méconnue dans diverses régions en France. C'était un vrai échange, une rencontre et un croisement culturel.

De pouvoir disperser et faire connaître la musique et le peuple arménien c'est un des buts que je souhaite accomplir.

Après avoir eu diverses conversations avec Pascal Caumont lors de mon séjour à Tarbes, je me suis rendue compte que c'est mon devoir de transmettre la musique non seulement par mon instrument de musique traditionnelle arménienne mais aussi par ma voix et par la danse.

Lors de cette rencontre, j'ai dansé et j'ai découvert diverses danses pyrénéennes.

Hélas, cette diversité et ce multiculturalisme n'ont duré que quatre jours.

Ce mode de transmission : faire apprendre un instrument de musique, le chant et la danse par la même professeur est très rare en Arménie, pour être plus claire, chez nous dans la musique, chaque enseignement est fermé à toute autre discipline.

Je serais très contente de pouvoir partager et transmettre la culture arménienne et faire métisser des cultures et diverses traditions riches de cette manière. Cela va se différencier de l'enseignement en Arménie (voire dans d'autres cultures) : trouver un nouveau mode de transmission.

Je voulais rajouter que dans la musique traditionnelle, les modes d'expression privilégiés par les peuples mélangent pratiques vocales et instrumentales, liées à la danse.

C'est une sensibilisation aux différentes musiques traditionnelles. Cela permet aux jeunes de découvrir des musiques d'origines différentes, de les situer, de faire des choix musicaux suivant leur perception, leur goût et leurs préférences.....

Pour conclure quand on enseigne et on transmet la musique en général et n'importe quelle musique traditionnelle en particulier, l'important, c'est que cette musique soit vivante à travers la pratique d'ensemble et qu'elle ne s'oublie point un jour ou l'autre.

Finalité de l'enseignement des musiques traditionnelles

Dans les chapitres précédents, nous avons montré les éléments nécessaires à l'enseignement des musiques traditionnelles pour réaliser au mieux la transmission des connaissances.

Mais il est nécessaire, quand même, de se poser la question du « pourquoi faire tous ces efforts d'enseignement de musiques traditionnelles dans un pays comme la France? »

En effet, il peut exister deux conceptions extrêmes de la finalité de cet enseignement.

Est-ce la volonté de faire vivre partout des esthétiques diverses, en prônant l'égalité des genres dans une conception de relativisme culturel?

Est-ce la volonté de créer, à la suite de l'apport de différentes musiques, une esthétique uniformisée en invoquant le métissage culturel?

Or, force est de constater que ces deux visions ne sont pas réalisées dans les faits lors de l'enseignement dans les structures publiques et associatives d'enseignement musical, comme il est démontré dans ce mémoire.

Presque toujours, les différentes esthétiques sont présentées, certes, comme originales, mais aussi comme interdépendantes dans le milieu culturel musical. Elles sont présentées comme un enrichissement à l'art musical lui-même, engageant l'évolution de l'identité culturelle globale par touches successives.

Le but final n'est donc pas la conservation en l'état des genres musicaux existants venus d'ailleurs, ni leur dénaturation ultérieure par une fusion obligée, mais l'enrichissement du milieu culturel musical habituel par l'apport de savoirs nouveaux.

Le métissage culturel prend alors un sens dynamique, celui qui a toujours caractérisé la société française, en absorbant au fur et mesure les différents apports dans un patrimoine musical commun.

Dans cette optique, l'apprenant acquiert des points de repères qui constituent des apports culturels originaux, gages de qualité et d'enrichissement.

L'apprentissage des musiques traditionnelles sert donc à faire connaître des savoirs nouveaux, mais permet ainsi pour un nombre croissant de pratiquants, une acquisition qualitative et quantitative des connaissances musicales.

Conclusion

L'enseignement des musiques traditionnelles ne peut se concevoir à l'évidence que dans le moule des dispositions réservées à l'enseignement artistique, et ainsi dans celles prévues par les Schémas départementaux et régionaux des enseignements artistiques. Mais l'accent sera certainement mis, plus que pour tout autre pratique musicale classique, sur l'indispensable partenariat entre les structures associatives et les établissements d'enseignements publics, écoles et conservatoires.

En effet la pratique des musiques traditionnelles, par leurs spécificités nouvelles dans la société française, nécessite un support vivant de pratique associative, sans quoi il ne peut y avoir de greffe réussie pour un métissage culturel; mais pour que cette greffe réussisse, il a été montré toute la nécessité d'un enseignement adapté, qui tienne compte du milieu culturel auquel s'adresse cet enseignement, avec un choix de pédagogie dynamique alliant, une recherche authentique de complémentarité entre la pratique et la théorie, l'orale et l'écrit, le travail en groupe avec l'effort individuel.

Ma conviction, pour développer l'enseignement de la musique traditionnelle arménienne, c'est-à-dire la musique populaire issue d'une culture très ancienne ou multiséculaire qui m'a nourri. Dans un pays comme la France, il sera donc indispensable de s'appuyer sur les structures associatives pour qu'elles continuent à être vivantes, tout en utilisant les établissements d'enseignements publics pour que la transmission des savoirs culturels puissent avoir lieu de manière pérenne.

Pour réaliser cela, la recherche de l'articulation entre théorie et pratique, oral et écrit... devra pour moi être un travail incessant mais fécond.

Pour conclure voici un citation d'Angèla Atabekian :²⁴

«Un Maître » : Comprendons la grandeur du sens de ce mot.

Un maître veut dire enseignant, éducateur, orienteur, transmetteur de connaissances, qui ouvre toutes les portes de l'avenir, qui met en œuvre les moyens propres pour assurer la formation et le développement de l'être humain.

Le vrai pédagogue c'est celui ou celle qui consacre sa vie à l'apprentissage de ses élèves, C'est pourquoi dans notre pays le pédagogue doit être l'éducateur au sens le plus large du terme, celui qui par son propre exemple, mène à la plus grande connaissance.

Il doit être psychologue pour pouvoir comprendre l'envie, la pensée, les sentiments d'un élève. »

²⁴ Angèla Atabekian grande virtuose et professeur du kanon au Conservatoire de Erevan (en Arménie), cette citation a été tiré de son mémoire 2007, *L'enseignement et l'histoire de la musique du peuple arménien*.

BIBLIOGRAPHIE

- Jean-Pierre Astolfi : « *L'école pour apprendre* » collection *pédagogies*, 2^{ème} édition, ESF éditeur, Paris 1993
- Michel Develay : « *De l'apprentissage à l'enseignement* », collection *pédagogie* ESF éditeur, Paris 1992
- Jack Goody : « *Entre l'oralité et l'écriture* », édition PUF, Paris 1994
- Clermont Gauthier et Maurice Tardif : *La Pédagogie, Théories et Pratiques de l'antiquité à nos jours*, édition Gaétan Morin, Montréal, Paris, Casablanca 1996
- Robert Pléty « *Comment apprendre et de former en groupe* », édition RETZ, Paris 1998
- Pierre Bourdieu « *Le sens pratique* » Les éditions de Minuit 1980
- Philippe Perrenoud « *La pédagogie à l'école des différences* » ESF éditeur, Paris 1995
- Philippe Meirieu « *L'école mode d'emploi* » ESF éditeur, Paris 1985
- Charles Hadji « *Innover pour réussir* » collection *pédagogie* ESF éditeur, Paris 1991
- Cahier de recherches « *Enseigner la musique n° 9-10* » CEFEDM Rhône- Alpes et CNSMD de Lyon 2007
- Cahier de musique traditionnelle « *I De bouche à l'oreille* » Atelier d'ethnomusicologique 1988
- Cahier de musique traditionnelle « *II Parole de musiciens* » Atelier d'ethnomusicologique 1988
- Revue trimestrielle « *Corps écrit I l'écriture* » Presse Universitaire de France 1982, édition PUF
- Récit de Michel Lebreton et Laurence Dupré « *Réflexion sur la pratique de la musique traditionnelle ...* » avril 2000
- Eddy Schepens « *L'école de musique reste à inventer* » DEA de Science de l'Education Université Lumière Lyon 2 sous la direction de Philippe Meirieu 1997
- Dossier de formation 2006 FAMDT « *Enseignement des musiques traditionnelles en France.* »
- Olivier Reboul « *Qu'est ce qu'apprendre* » édition PUF 1991
- Sur le site : <http://wikipedia.org> « *La musique traditionnelle.* »

MEMOIRES :

Hélène Gonon : « *Du solfège à la Formation Musicale. Le solfège, obstacle ou médiation vers la musique.* » CEFEDM de Rhône-Alpes, 1995

Philippe Cholat : « *Ecriture, Oralité, Enseignement* » CEFEDM de Rhône-Alpes, 1992

Raphaèle Frey-Maibache « *La musique traditionnelle Afro-Cubaines. Eléments d'un Mythe et angles d'approches pour l'enseignement Européen* » CEFEDM de Rhône-Alpes, 2002

Stéphanie Vouillot « *La formation musical : trop théorique* » CEFEDM de Rhône-Alpes
1999

Dominique Marigny « *Institutionnalisation des musiques traditionnelles du Centre- France* »
CEFEDEM Rhône- Alpes, 2007

Angèla Atabekian « *L'enseignement et l'histoire de la musique du peuple arménien* »
Conservatoire de Erevan, 2006

ANNEXES

Annexe 1

Etat des lieux de l'enseignement des musiques traditionnelles En Rhône-Alpes

Je propose de reproduire ici intégralement la synthèse de cet état paru le 13 octobre 2007 du CMTRA

Panorama régional :

- 54 structures proposent un enseignement régulier en musique traditionnelle en région Rhône-Alpes : 3 CRR, 4 CRD, 10 CRC/I , 1 EDMDA, un école municipale non classée et 35 écoles de privés.
- 17 des 45 écoles labellisées par l'Etat proposent au moins un enseignement en musiques traditionnelles, soit un peu plus d'un tiers.
- Au total, 123 ateliers de pratique collective, 5 classes d'instrument et 13 cursus sont proposées.
- 2194 élèves sont touchés par cette offre de formation, dont 30% en écoles publiques. Ces 1294 élèves représentent moins de 3% des 8000 élèves inscrits au sein d'une école de musique en région Rhône- Alpes.
- Offre de formation quelque soit le statu de l'école et type d'offre est très majoritaire orienter vers les musiques traditionnelles du monde.
- Au mont 14 personnes titulaire d'un diplôme pédagogique en musique traditionnelle enseignent en région Rhône – Alpes actuellement.

Les structures associatives :

- 36 structures ont été recensées pour 86 offres de formations, soit en moyen 2,4 ateliers par établissement.
- 58% des associations ne propose qu'un atelier et 17% deux ateliers. Le CMTRA propose l'offre la plus diversifier (13 atelier), suivi par le Folk des Terres Froides (10 atelier) et Orféo musique du monde (7 atelier).
- 1546 élèves sont concernés, dont 32% en Isère et 30% dans le Rhône. En moyen, chaque atelier touche 18 élèves (33 en Ardèche et 9 dans la Loire).
- 23% des élèves suivent une formation dans une structure d'éducation populaire.
- Le CMTRA le Folk des Terres Froides et Orféo musique du monde touchent un tiers des élèves.

- L'offre de formation est variée : sur 86 offres de formation on recense 57 propositions différent des instruments ou d'ensembles. L'accordéon diatonique est la vielle à roue sont les plus présents (respectivement 12 et 5 atelier).

- 14 ateliers sur 86 (soit 16%) proposent comme enseignement le chant.
- 28 ateliers concernant la musique traditionnelle des régions de France.
Les ateliers restant portent sur les musiques traditionnelles du monde.

- Sur les 36 structures 13 proposent plus un atelier en danse traditionnelle, soit plus d'un tiers.

- La présence des artiste qu'il soit professionnel ou amateurs reste prépondérante : plus de 66% des atelier sont encadrés par une personne qui se déclare artiste. 8 structures déclarent au moins avoir un professeur titulaire du DE en musique Traditionnelle, soit un peu moins d'un quart des structures.

Les Conservatoires à Rayonnement communale – intercommunal :

- 10 établissements proposent 13 ateliers 2 classes d'instrument (Bandonéon et musique Arabo-Andalouse), et cursus (CRC de Saint Priest).

- 191 élèves sont touchés : presque 70% ont moins de 18 ans. Ce sont essentiellement des adolescents (12- 18 ans). Les adultes touchés sont majoritairement des jeunes adultes (moins de 30 ans).

- Comme pour les structures associatives les ateliers sont constitués par et /ou aire culturelle. Sur les 13 ateliers, 4 sont constitués en 2 niveaux : débutants et avancés.

- Hormis un atelier sur les musiques traditionnelles du Vivarais et un sur les répertoire de danse en musiques française, l'offre de formation est très majoritairement portée sur les musiques traditionnelle du monde.

- Seul le CRC de Saint Preist emploie un professeur titulaire d'un diplôme d'état en musiques traditionnelles en un autre en formation au CEFEDM Rhône –Alpes. Les autres établissements emploient des enseignants qualifiés et diplômés dans d'autres esthétiques musicales.

Les conservatoires à Rayonnement Régional – Conservatoires à Rayonnement départemental- Ecole Départementale de Musique et de Danse de l'Ardèche :

- Parmi ces 12 établissements, 9 proposent au moins une offre de formation en musiques traditionnelles.

- 457 élèves suivent en enseignement en musiques traditionnelles dans ces établissements.

Seulement 3 établissements proposent un cursus en musiques traditionnelles, dont 2 récemment. Les autres établissements proposent des ateliers / ensembles ouvert à tous ou des classes instrumentales, hors cursus.

- Les ateliers sont quasi- exclusivement tournés vers les musiques traditionnelles du monde, excepté l'atelier portant sur les musiques du Massif central proposé par le CRD Nord Isère. De

même ; les cursus sont orientés vers musique du monde à Lyon et à Villeurbanne. A Nord-Isère les musiques traditionnelles françaises sont intégrées à l'enseignement.

- Les enseignants sont généralement qualifiés mais rarement diplômé en musique traditionnelle. Seul les 3 établissements proposent des cursus en musique traditionnelle emploient au moins une personne titulaire d'un DE en musiques traditionnelles.

Annexe 2

L'Organologie du Kanon

Le kanon arménien :

Description :

Le **kanon** (en arabe ou persan : Qanun, Kanoun, Kanun, Qanoun, Quanoun ; en Grèce : canon ou Kanon) est un instrument à cordes pincées de la famille des cithares autrement dit « cithare sur table » de forme trapézoïdal qui se porte sur les genoux.

Il a une caisse de résonance en bois d'érable ou de noyer, de 4 à 6cm de profondeur.

Elle est fabriquée et collée en plusieurs parties de bois : Une grande base de 80 à 90 cm de dimension et d'une table d'harmonie.

La table d'harmonie se compose de :

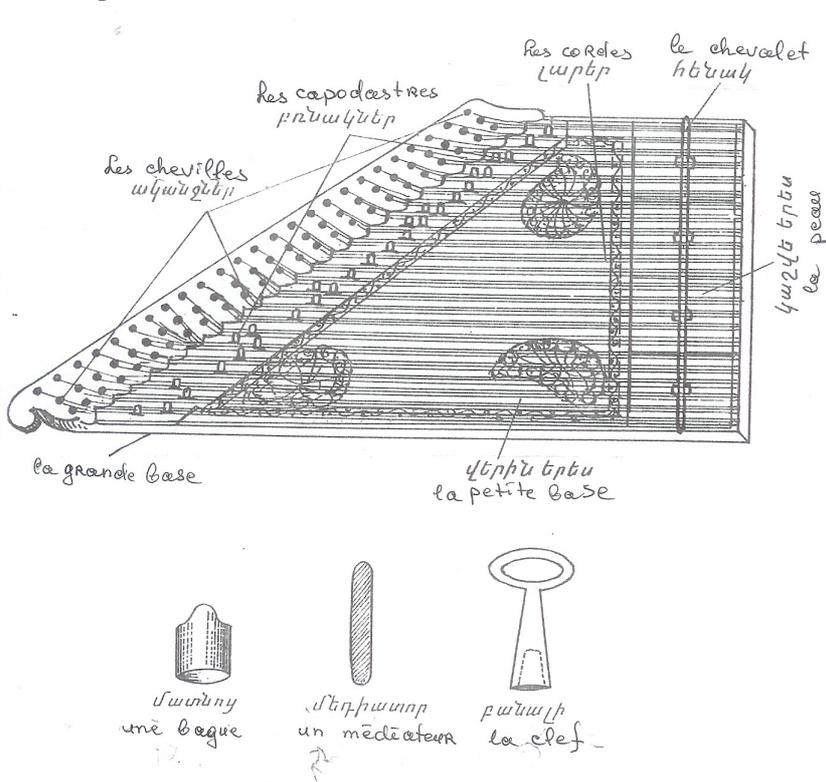
- une petite base de 38 à 40cm de dimension, percée de 3 ouïes dans lesquelles sont placées plusieurs rosaces ;

- une partie en peau (12x8cm) supportant un chevalet d'une seule pièce de bois à quatre socles.

Sur la partie supérieure est posé un peigne de bois dur avec des dents, dans lesquelles viennent se placer les cordes. Les socles reposent sur un rectangle de peau de poisson ou de veau.

Une frise décorative longe les contours.

L'instrument a un nombre variable de cordes de longueurs dégressives, selon son origine : le kanon arabo-turc peut disposer de 63 à 84 cordes (généralement 78), le kanon arménien dispose quant à lui de 72 à 74 cordes. Aujourd'hui, on utilise systématiquement des cordes en nylon alors qu'autrefois elles étaient en boyau. Elles sont groupées trois par trois, accordées à l'unisson pour obtenir de 24 à 27 sons différents.



Les cordes se fixent du côté du chevalet par le moyen de petits trous percés depuis l'extrémité de la table qui permettent de fixer les cordes au moyen d'un nœud.

Sur l'autre extrémité du kanon se tient un cordier en bois massif, percé de trous verticaux destinés à recevoir les 72 à 74 chevilles.

Elles permettent grâce à un trou en son centre de nouer la corde, et de l'accorder à l'aide d'une clé.