

ERWANN TOBIE

L'enseignement des
Musiques Traditionnelles :
« spécificité généraliste ? »

*Mémoire de formation au Diplôme d'État de
professeur de musiques traditionnelles.*

Le Mans, 2007-2009
Formation continue diplômante
CEFEDM BRETAGNE-PAYS DE LA LOIRE
Chargé de mémoire : Didier ROPERS

Sommaire

INTRODUCTION.	4
1. Place de l'expertise dans l'enseignement des musiques traditionnelles.	
1.1. État des lieux, du Maître au Pédagogue.	
1.1.1. Historiquement.	6
1.1.2. Actuellement.	7
1.2. Apprentissage par immersion ou par imprégnation.	
1.2.1. Rôle social de la musique.	9
1.2.2. Imprégnation et mise en pratique.	10
1.3. Notion d'aire culturelle de référence.	12
2. Utilisation de différentes cultures musicales au service d'un apprentissage.	
2.1. Points communs aux musiques traditionnelles.	
2.1.1. Pratique fonctionnelle au service d'une société.	14
2.1.2. L'oralité et le rapport à la danse.	15
2.2. Former des musiciens curieux, ouverts et connaisseurs.	
2.2.1. Donner à l'élève les moyens de choisir.	16
2.2.2. Réappropriation des savoirs acquis.	17
2.3. L'instrument et le répertoire.	18

3. Place de l'élève : enseignement choisi ou subi ?

3.1. Expérience personnelle, spécialisation autour de la musique bretonne.	
3.1.1. Origine et analyse critique.	20
3.1.2. Quelles ont été les ouvertures possibles à d'autres esthétiques ?	20
3.2. Impact géographique.	
3.2.1. Influence des réseaux culturels locaux.	21
3.2.2. Hétérogénéité géographique.	22
3.3. Notion de service public.	
3.3.1. Relayer et appuyer le travail du milieu culturel associatif.	23
3.3.2. Proposer des activités autres et complémentaires.	24
CONCLUSION.	26
BIBLIOGRAPHIE.	28

INTRODUCTION

Depuis 1984 et l'ouverture d'une classe de vielle au sein du Conservatoire à Rayonnement Départemental de la Creuse¹, nous voyons les musiques traditionnelles intégrer les établissements d'enseignement artistique. A l'échelle nationale, les variantes de dynamismes culturels créent des divergences dans le contenu des répertoires proposés à l'étude. Certaines régions, à forte identité culturelle, dispensent un enseignement principalement centré sur la musique de leur aire culturelle de référence. En parallèle, d'autres établissements proposent un parcours pédagogique ouvert vers l'ensemble des musiques traditionnelles. Ce constat peut nous amener à suggérer une double définition de l'enseignement des musiques traditionnelles : discipline « généraliste » proposant une étude des musiques traditionnelles ; Terme « générique » regroupant différentes esthétiques musicales bénéficiant chacune d'un enseignement spécifique.

En fonction du positionnement choisit ou subit par les acteurs, cela nous conduit également à remettre en question certaines missions du pédagogue :

- Sommes-nous enseignant d'une esthétique traditionnelle, comme la musique bretonne par exemple, dont nous avons fait notre spécialité ?
- Transmettons-nous un savoir dans une relation de maître à élève, ou adoptons-nous une position de pédagogue mettant en place différents dispositifs didactiques permettant à l'apprenant d'accéder au savoir ?
- Le domicile géographique de l'étudiant doit-il conditionner l'esthétique musicale travaillée ?

Ces deux grandes façons de penser cohabitent actuellement sur le territoire. Pour certains instrumentistes la question ne se pose pas car, pour eux, leur instrument ne se pratique que dans une zone géographique bien précise. Nous pouvons prendre en exemple le biniou koz, qui fait parti de la famille des cornemuses, qui se pratique uniquement en Bretagne. En est-il de même pour les accordéonistes ou les violonistes ?

Leurs instruments tiennent une place de choix tant en Auvergne qu'en Bretagne, au pays Basque ou en Pays Occitan.

Mon mémoire de formation pour le Diplôme d'État de Musiques Traditionnelles ne se veut pas être un jugement des différentes pratiques pédagogiques inhérentes aux musiques traditionnelles. L'ensemble des points, qui sera développé par la suite, ne peut se dissocier du choix de l'élève si nous souhaitons voir ce dernier comme étant au centre de son apprentissage. Le musicien-pédagogue se fera dans ce cas « *médiateur entre le savoir et l'apprenant, parce qu'il organise ou aménage des situations propices aux apprentissages* »¹.

1 **PERRENOUD** Philippe, « Suffit-il d'être expert pour former les experts ? », in Enseigner la musique n° 6 & 7. Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, p.88, 2004.

1. Place de l'expertise dans l'enseignement des musiques traditionnelles.

1.1. État des lieux, du Maître au Pédagogue.

1.1.1. Historiquement.

Si nous replaçons la musique traditionnelle dans son contexte, nous devons nous intéresser aux sociétés rurales de l'époque. « ... *la musique est omniprésente. On chante surtout beaucoup* »². Cela entoure les enfants, dès leur plus jeune âge, ils sont bercés au son des mélodies et des danses de leur région, c'est de façon quasi-quotidienne qu'ils côtoient les musiciens. Toutes les occasions sont bonnes pour rencontrer, écouter, observer et imiter les artistes dans leur pratique et celles-ci ne manquent pas : noces ; foires ; marchés ; cafés... Dans le domaine des musiques traditionnelles l'imitation et la « routine » demeurent les formes d'enseignements principales jusqu'au début du XXème siècle. Les jeunes musiciens cherchent à reproduire le répertoire chanté et sonné qu'ils entendent. Pour ce faire, ils vont même jusqu'à se fabriquer leurs propres instruments.

A partir des années 1920, cette pratique évolue, il arrive que « ... *des débutants prennent des cours auprès de sonneurs chevronnés ou qu'un joueur averti se perfectionne auprès d'un musicien réputé... ils deviennent l'apprenti d'un maître renommé* »³. Outre l'apprentissage d'une technique instrumentale, les élèves cherchent à s'imprégner de l'art du musicien. L'inverse se produit fréquemment, c'est le musicien qui choisit le jeune qu'il souhaite former afin de remplacer son « compère » ou dans l'optique de lui transmettre son répertoire. S'il le prend en charge, le musicien emmène son élève avec lui pour animer les noces. L'immersion et l'imprégnation sont les facteurs de la réussite. Cela demande un réel investissement pour l'apprenant « ... *il fallait passer du temps avec le sonneur (si celui-ci vous acceptait) l'écouter jouer mais aussi parler, partager.* »⁴.

² In « *Musique Bretonne, histoire des sonneurs de tradition* », ouvrage collectif rédigé sous l'égide de la revue ArMen, Le Chasse Marée/ArMen, p.278, 1996.

³ Op.cit. : « *Musique Bretonne, histoire des sonneurs de tradition* », p.288.

⁴ CARON Christophe, « Encourager l'imprégnation », in *Musique Bretonne n°180*, Dastum, p.22, 2003.

Dans ces deux cas, pouvons-nous pour autant parler d'enseignement ? Si nous considérons la transmission d'un savoir et d'un patrimoine comme élément central d'une pédagogie cela se conçoit. En y posant un regard extérieur nous pouvons néanmoins nous demander si cette démarche était réellement pensée dans un processus didactique construit et imaginé par le « Maître ». L'objectif recherché par le musicien confirmé est avant tout la transmission d'un savoir dans le but de sauvegarder le patrimoine culturel local. Le Maître est en position de référence et pas obligatoirement de pédagogue. Les élèves, que l'on pourrait facilement comparer à des « disciples », viennent le voir afin de jouer comme lui. On rencontre facilement des lignés de musiciens que l'on reconnaît à leur façon de jouer proche de celle de leur formateur. Dans ce cas, la légitimité de l'enseignant se fait grâce à sa renommée et son expertise dans un domaine bien précis.

1.1.2. Des années soixante-dix à nos jours.

L'arrivée du mouvement « folk », dans les années soixante-dix, entretient l'engouement du public pour les musiques traditionnelles, les musiciens qui, pour la plus part, sont autodidactes commencent à susciter des vocations ce qui amène le milieu à organiser des formations. Après les élections présidentielles de 1981 et le changement de pouvoir, la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles nomme « *un inspecteur, Bernard LORTAT-JACOB, en charge des musiques traditionnelles au Ministère de la Culture. Une de ses tâches prioritaires va être l'intégration de ce secteur dans l'enseignement institutionnel* »⁵. Celle-ci passe par la formation. En 1987 a lieu le premier examen au Certificat d'Aptitude de Professeur de Musique Traditionnelle, deux années plus tard est mis en place l'examen du Diplôme d'État pour cette même discipline. Ce changement radical s'accompagne, à la fin des années quatre-vingts, de son lot de méfiance. «... *le milieu associatif s'interroge avec une certaine inquiétude quant à l'entrée de la musique traditionnelle dans les écoles de musique... Le solfège, les examens, l'élitisme, le cloisonnement, sont brandis par*

⁵ ÉTAY Françoise, « Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France », in « *1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France* », Marsyas, hors-série, Cité de la musique, p.86, 1997.

certaines comme autant d'épouvantails... dans les Conservatoires, une partie du corps professoral « classique » s'indigne... »⁶.

Dans ce cadre une transformation s'opère, ces acteurs qui jusqu'alors étaient souvent cloisonnés dans leur région peuvent échanger avec les enseignants d'autres régions et réfléchir ensemble aux grands principes d'enseignement de cette musique. La relation du maître à l'élève n'est pas pour autant abandonnée car, tous sont conscients de son importance, mais elle évolue. Celle-ci se complète par une organisation pédagogique et des savoirs à enseigner. Dans de nombreux cas, l'arrivée des musiques traditionnelles dans les conservatoires se fait par la création d'atelier hebdomadaire. La demande croissante amène les équipes pédagogiques à penser l'organisation des études en cycle, cependant, certaines classes se défendent de mettre en place un système d'évaluation certificative.

Aujourd'hui, l'enseignement de la musique traditionnelle est en perpétuel développement, le milieu associatif est toujours aussi présent et par endroit il supplante l'enseignement en structure institutionnelle. Nous pouvons prendre l'exemple, en Bretagne, de l'école de musique traditionnelle du Pays de Vilaine qui est la seule structure dans le Pays de Redon proposant l'apprentissage de cette musique. Cette école est fréquentée par près de cinq cents élèves. Dans ce cas, l'évolution se situe au niveau pédagogique. L'association prend le nom « d'école de musique » ce qui encre et donne une obligation de fonctionnement, elle dispose d'un projet pédagogique qui est établi par l'équipe enseignante, cette dernière est éclectique. Une partie des professeurs vient du milieu traditionnel des années soixante-dix. Elle s'est auto-formée à la pédagogie et n'est pas diplômée. Une seconde partie a obtenu le Diplôme d'État lors des sessions d'examen organisées par le Ministère de la Culture ou une validation des acquis de l'expérience. La troisième partie du corps professoral est issue des Cefedem. Dans certains cas, l'école de musique travaille en collaboration avec un ou plusieurs conservatoires qui lui reconnaissent sa spécialité. D'une manière générale, le fonctionnement de ces associations est permis grâce au subventionnement des collectivités locales et territoriales.

Toutes ces structures ne sont pas obligatoirement centrées autour de la musique traditionnelle, certaines proposent un enseignement aussi diversifié que les écoles de

⁶ Op.cit, ÉTAY Françoise « Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France », p.87.

musique institutionnelles. Par ailleurs, l'enseignement de cette spécialité est également bien représenté dans les conservatoires. Cela est en partie dû aux différentes réformes du Ministère de la Culture prônant l'ouverture des établissements et la complémentarité des disciplines enseignées.

Même si une transformation s'est opérée lors du passage du maître au pédagogue, le fond de son enseignement reste bien souvent le même. A l'inverse d'un cursus de violon « classique » où l'élève, dans son parcours, aura travaillé différents styles correspondant des époques précises avant une spécialisation éventuelle, il est fréquent que le cursus d'un élève en musique traditionnelle se fasse autour du même « Pays », comme la Bretagne, sans jamais avoir étudié la musique Basque. Seul le positionnement change. « *Dans cette histoire, le pédagogue sera celui qui rend accessible le maître-sonneur, ... On s'imprègne du maître sonneur, le pédagogue nous ouvre des voies* »⁷

1.2. Apprentissage par immersion.

1.2.1. Rôle social de la musique.

De tout temps, la musique a rythmé la vie des gens. Nul ne peut ignorer qu'une musique bien précise lui rappellera un moment particulier de sa vie. Dans les sociétés dites traditionnelles, la musique tient une fonction primordiale. « *L'artiste agrément la vie sociale en la corrigeant, ..., c'est le pivot de la société.* »⁸ La musique est omniprésente, « *aucune cérémonie d'initiation, de mariage ou funèbre ne pouvait se dérouler en dehors des artistes musiciens* »⁹. Toutes les occasions sont prétextes à chanter, danser et écouter de la musique. Avant le développement du machinisme agricole, les gens se retrouvaient pour les « grandes journées » de travail. Les chants et parfois le sonneur accompagnaient les ouvriers dans leurs pénibles tâches qui se terminaient toujours par un repas «... *le soir, pour se délasser, on trouvait encore la*

⁷ **QUIMBERT** Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », in *Musique Bretonne n°181*, Dastum, p.19, 2003.

⁸ **SERI** Dedi, in *Musique traditionnelle et développement national en Côte d'Ivoire*, Tiers-Monde, vol.25, p.112, 1984.

⁹ Op.cit. : **SERI** Dedi, *Musique traditionnelle et développement national en Côte d'Ivoire*, p.113.

force de danser des avant-deux sur des syllabes chantées... »¹⁰. Les marins à bord n'étaient pas en reste car, pour eux aussi, la musique et la danse étaient parmi les seuls moyens de distraction de l'époque et permettaient aux personnes de passer le temps.

1.2.2. Imprégnation et mise en pratique.

Si l'on considère l'imprégnation comme une composante fondamentale de l'apprentissage de la musique, la tentation est forte de penser à notre langue maternelle. « *Nous la parlons sans jamais l'avoir apprise, nous en sommes imprégnés* »¹¹, dans ce cas, l'enfant ne se pose aucune question. Les mots et les sons le bercent avant sa naissance puis tout au long de sa vie, il s'en imprègne puis les mots sont très rapidement associés à des objets, à une action ce qui lui permet de communiquer aisément.

Il me paraît important de tenir compte, dans l'enseignement, de l'ensemble des éléments constitutifs ou entourant la pratique musicale même si la société actuelle a évolué. En effet, il peut sembler difficile à concevoir que la musique traditionnelle puisse se transmettre de la même façon aujourd'hui lorsque l'on s'accorde à situer la disparition de la société à laquelle elle se réfère à l'entre-deux-guerres. Il est loin le temps où, lors d'un mariage, les musiciens rythmaient l'ensemble de la journée du départ de la mariée de chez ses parents, à « l'air de la soupe » chanté pour le réveil des mariés. La télévision a supplanté les veillées, dans certains endroits il est plus aisé de danser du hip-hop qu'une ridée¹² En ce sens, il est difficile de pouvoir parler d'immersion totale dans une pratique, le terme d'imprégnation me semble plus approprié. En effet, le travail de collectage réalisé par les générations précédentes et encore actuellement, permet au public d'avoir accès à des enregistrements audio et vidéo des pratiques passées, il en est de même pour les entretiens des acteurs du monde culturel de l'époque. Ces documents offrent la possibilité, à qui le veut, de se documenter et constituent un fond de ressources pour les enseignants afin d'accompagner les élèves dans leur apprentissage. Ces outils ne sont pas les seuls. Il ne faut pas oublier la part de pratique nécessaire à l'acquisition d'un style de jeu. « *Il n'y a pas d'autre moyen pour mener à danser que de s'imprégner de la danse au plus*

¹⁰ Op.cit. : « *Musique Bretonne, histoire des sonneurs de tradition* », p.234.

¹¹ Op.cit : **QUIMBERT** Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », p.17.

¹² Danse traditionnelle de la région de Redon (Illes et Vilaine).

profond de soi, de pratiquer encore et encore... »¹³, pour ce faire il est important de multiplier les occasions de jeu et de mise en situation pour un élève afin qu'il puisse se confronter à la rigueur que nécessite sa pratique et qu'il en comprenne les fondamentaux.

Cette vision de la musique traditionnelle dont la réussite est conditionnée par différents paramètres permet-elle de se projeter dans un enseignement généraliste des musiques traditionnelles ? « *Les compétences professionnelles du maître reposent sur plusieurs types de savoirs : des savoirs théoriques (savoirs à enseigner et savoir pour enseigner) ; des savoirs pratiques (savoirs sur la pratique et savoir de la pratique)* »¹⁴, la vision de Marguerite ALTET peut permettre de prendre partie. La maîtrise des quatre types de savoirs qu'elle énonce demande au pédagogue une connaissance accrue des mœurs et coutumes rattachés à la musique que l'on pratique. Il en va de même pour la connaissance de la danse, des contextes dans lesquels étaient et sont diffusés cette musique. L'histoire locale a également une importance tout comme la pratique régulière en public et avec des personnes ressources, si l'on prend l'exemple de la Bretagne, nous sommes passés à un territoire très riche, de nombreuses recherches et collectes ont été réalisées. Même si en apparence peu de choses divergent, à y regarder de plus près, l'on se rend compte que beaucoup d'éléments permettent de différencier un rond Briéron d'une gavotte du sud-Cornouaille : instrumentation ; forme de la danse ; origine et contexte social ; style... Même si les processus d'apprentissage font appel également à des connaissances pédagogiques ; méthodologiques et didactiques, la connaissance, pratique comme théorique, du sujet enseigné semble être indispensable. En ce sens et vue la multiplicité des esthétiques spécifiques réunies sous le terme des « Musiques Traditionnelles », ne serait-il pas présomptueux de songer à les maîtriser suffisamment pour pouvoir l'enseigner ?

¹³ Op.cit. QUIMBERT Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », p.16.

¹⁴ ALTET Marguerite, in *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, p.20, 2001

1.3. Notion d'aire culturelle de référence.

*« Domaine où s'étendent l'action, l'influence d'une personne,
d'une collectivité, les effets d'un phénomène »¹⁵.*

Une aire culturelle musicale est un découpage géographique et culturel d'un territoire réunissant, dans une même zone, une civilisation ayant pour points communs une langue, une histoire, un instrumentarium, des coutumes, des danses. *« On abandonne l'outil classique du géographe mesurant l'aire culturelle d'une civilisation pour s'attacher à des manifestations régionalisées au niveau le plus restreint : musique basque, musique bretonne, musique auvergnate... »¹⁶*. Souvent découpée par grande région, comme celles citées précédemment par Xavier LEROUX, ces différentes aires culturelles sont des entités à part entière elles mêmes composées de sous pays. Reprenons l'exemple précédent de la Bretagne, l'aire culturelle portant le même nom regroupe la région administrative à laquelle vient se rajouter la Loire-Atlantique, un premier découpage la divise en deux grâce à une frontière linguistique : la Basse et la Haute Bretagne, un autre découpage est proposé à partir des évêchés, puis une multitude de terroir ou pays se dessine : Pays Léon ; Glazic ; Rennais...

Actuellement, lorsqu'elle est considérée comme un élément principal par l'enseignant, la notion d'aire culturelle de référence joue un rôle important dans l'organisation des études. L'ensemble des éléments cités précédemment amène parfois le pédagogue à centrer son enseignement autour de l'aire culturelle dans laquelle il exerce, est-ce à tort ou à raison ? Celui-ci défendra le fait qu'il souhaite offrir aux élèves une certaine maîtrise de cette musique et que celle-ci nécessite que l'on se consacre pleinement afin d'en connaître au maximum les détails. De plus, il considérera comme primordiale de prendre en compte la richesse ainsi que la connaissance du patrimoine local. Dans ce cas, si l'on considère l'aire culturelle comme point central de la pédagogie, cela sous-entend d'occulter une partie des autres esthétiques traditionnelle, on se rapproche donc de l'expertise dans la pratique musicale. Cependant, si nous nous mettions à la place d'un élève ayant entre dix et quinze ans, aurions-nous le même regard sur cet élément ? De même, le fait de penser qu'au vingt-et-unième siècle, la société attache autant d'importance à la notion d'aire culturelle de référence ne semble pas surprenant ?

¹⁵ **LAROUSSE.fr**, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

¹⁶ **LEROUX** Xavier, « Pour une géographie de la musique traditionnelle dans le nord de la France », in *Bulletin de la société géographique de Liège*, n°49, p.60, 2007.

2. Utilisation des différentes aires musicales au service d'un apprentissage.

2.1. Points communs aux musiques traditionnelles.

2.1.1. Pratique fonctionnelle au service d'une société.

Même si l'on reconnaît à chaque musique traditionnelle des spécificités, il est possible après une légère observation de trouver des points communs permettant de les regrouper. L'un des premiers est la fonctionnalité de cette musique et l'influence qu'a cet élément sur la façon de l'interpréter. « *Au centre de la musique se trouve toujours la vie sociale, religieuse, de la chasse, de la guerre, de l'agriculture, de l'éducation morale et civique, etc.* »¹⁷. Deux grands groupes permettent de classer la fonction d'une musique :

- Musique religieuse ou sacrée : messes ; pardons...
- Musique de fête ou profane : foire ; soirée des conscrits...

Ces deux catégories sont elles-mêmes composées de sous-parties permettant de détailler le contexte voir le cadre. Ces éléments influencent le répertoire et le mode de jeu de l'interprète. Même si chaque musique comporte des particularités techniques, cette classification permet d'en comprendre l'essentiel. Lors de la cérémonie du mariage, que l'on soit dans une tribu traditionnelle d'Afrique ou en Centre Bretagne, nous retrouverons des répertoires ayant la même fonction comme d'accompagner le marié dans la famille de sa future épouse ou la plainte énonçant à la mariée ses droits et ses devoirs. Si l'utilisateur de cette musique a conscience de l'origine du répertoire qu'il joue et de son utilité au sein d'une société traditionnelle, il doit pouvoir transposer sa pratique et ses connaissances d'une musique sur une autre.

¹⁷ NE NZAU DIOP Jeannot, « De la musique traditionnelle à la musique nationale congolaise », in *Le Potentiel*, n°3970, 10/03/2007.

2.1.2. L'oralité et le rapport à la danse.

Le mode de transmission des musiques traditionnelles est à lui seul un élément qui les rassemble. L'oralité qui dans un premier temps a été en partie subie par les acteurs de l'époque, « *L'absence de support écrit n'était pas voulue par les anciens : ils la subissaient, devaient y faire face et trouver leurs propres méthodes pour mémoriser* »¹⁸, cette lacune s'est avérée être une richesse en soi, l'intérêt porté à ces musiques a poussé des personnes à les collecter. Dans un cours de musique traditionnelle aujourd'hui, si le professeur s'intéresse à cette particularité, il va mettre en œuvre différents processus afin d'aider l'élève à maîtriser cet outil, ce dernier, avec une certaine pratique, va pouvoir comprendre l'utilisation qu'il peut en faire ainsi que la richesse des enregistrements souvent plus complets et complexes qu'un relevé solfégique du même répertoire, il en va de même pour le rapport à la danse. Afin d'illustrer mon propos, je vous propose le récit d'une expérience pédagogique survenue cette année.

Lors de l'année scolaire 2008-2009, Robin JOLY, professeur de danse et de musique renaissance, nous a proposé un travail avec les élèves du département de musique traditionnelle du Conservatoire à Rayonnement Régional de Nantes autour de la musique de la renaissance. L'idée majeure était que les élèves puissent s'immerger dans un répertoire nouveau et qu'ils animent, avec les membres de la compagnie qu'encadre Robin, un bal renaissance. Lorsque que nous avons débuté l'étude du répertoire, en amont des premières séances de stage, les élèves confirmés ont directement été bloqués par le fait qu'ils interprétaient une danse dont ils ne connaissaient pas le pas de base. Le travail se faisant à partir de support écrit, aucune indication de phrasé ne leur était indiquée. Après quelques recherches bibliographiques, nous leur avons proposé d'interpréter le répertoire tel qu'ils le ressentaient, en attendant le travail avec Robin. Dès la première séance de danse, qui ne posa pas de problèmes aux élèves qui pratiquaient celle-ci régulièrement, tout s'est éclairci, même si majoritairement ils étaient très proches de l'interprétation adéquate le fait d'avoir pratiqué la danse les a confortés et leur a permis de se libérer dans le jeu. Pour les élèves qui étaient déjà en difficultés dans le rapport à la danse, celle-ci a posé des problèmes identiques.

L'idée n'est pas que l'élève se contente que de recevoir un savoir mais qu'il le mémorise afin qu'il puisse le restituer. Il est important qu'il s'investisse pleinement

¹⁸ Op.cit. QUIMBERT Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », p.16.

dans son apprentissage, qu'il en soit l'acteur principal afin de pouvoir appréhender plus sereinement la maîtrise des outils liés à la pratique des musiques traditionnelles : oralité ; danse... Cela lui permettra de comprendre et de pouvoir analyser un enregistrement d'une aire culturelle différente de la sienne sans laisser passer des éléments essentiels à l'interprétation du thème par exemple. Dans le cas de danse et dans l'exemple ci-dessus, il apparaît clairement que la bonne gestion d'un outil permet la transposition et l'adaptation de connaissance sur un autre sujet.

2.2. Former des musiciens curieux, ouverts et connaisseurs.

2.2.1. Donner à l'élève les moyens de choisir.

Un élève, de huit ans, qui arrive dans une classe où l'on pratique exclusivement la musique occitane connaît-il suffisamment cette dernière pour savoir qu'il s'agit bien de la musique qu'il souhaite jouer ?

La musique traditionnelle, bien qu'elle a été mise en avant il y a une dizaine d'années, n'est pas la plus médiatisée. La motivation des élèves est diverse « *il s'agit autant d'un intérêt pour les instruments que pour l'ambiance de l'enseignement (convivialité, pratique collective, pédagogie de l'oralité) ou pour les répertoires régionaux... et de l'envie suscitée après avoir vu des musiciens sur scène* »¹⁹. Comme pour d'autres disciplines musicales et d'autres activités extra-musicales, il va de soi qu'on ne peut demander à un élève qui débute de se définir dans un choix précis alors que celui-ci doit obligatoirement passer par une phase de découverte afin de mieux cerner l'ensemble des possibilités qui lui sont offertes. En ce sens, il me semble dangereux de l'enfermer dans une pratique sans faire preuve d'un minimum d'ouverture. « *Il s'agit bien, au-delà de l'acquisition des techniques indispensables : d'encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline ; ...* »²⁰. Il est important que l'enseignant ait à cœur d'élargir la

¹⁹ COZIAN Y. & FÉRARY S., in *L'enseignement des musiques traditionnelles en France, enquêtes régionales*, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, p.51, 2006.

²⁰ **Ministère de la culture et de la communication**, direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, in *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, p.3, 2008.

pratique d'un élève. « *Rappelons que les contenus et démarches de ce cursus [il s'agit ici du premier cycle] privilégient ... le développement de la curiosité, la construction de la motivation.* »²¹. L'utilisation d'un répertoire traditionnel varié à l'aide : d'écoute ; de chant ; de jeu... dans le premier cycle me semble être une solution intéressante pour permettre à l'élève de trouver sa voie et de choisir ultérieurement sa spécialisation. Cette démarche doit s'inscrire dans un processus didactique favorisant l'acquisition et la maîtrise d'outils communs aux musiques traditionnelles.

2.2.2. Réappropriation des savoirs acquis.

Cette ouverture doit enrichir le musicien, comme exprimé précédemment, elle doit lui offrir la possibilité de réutiliser un savoir spécifique à une pratique dans une autre afin qu'il puisse se construire en tant que musicien. Travailler un reel²², pour un élève qui joue majoritairement un répertoire breton, aura un impact positif sur sa technique d'ornementation. Le jeu traditionnel irlandais étant riche d'ornements, ceux-ci font partie intégrante du thème, on peut aisément les entendre et les reconnaître sur des collectages à l'inverse des collectages bretons qui ne nous laissent que peu d'occasions d'entendre ce type d'ornementation. L'étude et le travail autour d'un reel auront donc un apport considérable dans l'interprétation et la personnalisation de son répertoire, il en va de même pour la composition et le travail d'arrangement. Nous pouvons ici prendre l'exemple du chanteur et clarinettiste breton Eric MARCHAND, ce dernier a commencé à s'intéresser, il y a plus de vingt ans, à la musique roumaine et à la modalité dans les musiques traditionnelles cela lui a permis, outre des rencontres riches, de se rendre compte des similitudes entre le répertoire du Centre Bretagne et le répertoire Oriental. L'intérêt qu'il a porté à ces musiques ainsi que l'étude de celles-ci lui ont donné l'opportunité de créer son propre univers musical comme de proposer des créations musicales mélangeant le répertoire et des interprètes bretons avec leurs pendants roumains. Hormis ce métissage musical, Eric MARCHAND a également su appliquer ce qu'il a appris de ces musiques, comme le quart de ton qu'il a réintroduit dans le répertoire breton.

²¹ Op. cit. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, p.10, 2008.

²² Danse traditionnelle irlandaise.

2.3. L'instrument et le répertoire.

Cette démarche d'ouverture doit s'envisager en tenant compte du paramètre instrumental. Même si l'ouverture au monde a amené à une transformation de l'instrumentarium des musiques régionales, il peut sembler difficile pour des « puristes » de faire passer pour cohérent un lien entre la musette du centre²³ et un Andro²⁴. Si on rattache les musiques traditionnelles à leur histoire, nous devons faire de même pour les instruments, la musette du centre et le binioù kozh²⁵ font parties de la famille des cornemuses. Chaque instrument de cette famille va se distinguer des autres grâce à des spécificités techniques, sonores et visuelles : le binioù kozh possède pour particularité d'être une octave au dessus de la musette du centre ; son alimentation en air se fait par le biais d'un porte-vent dans lequel l'instrumentiste souffle contrairement à la musette qui voit sa poche (réserve d'air) alimentée par un soufflet manuel. La dernière différence majeure est le bourdon : le binioù kozh en possède généralement un qui donne la tonique à l'octave inférieure, dans de rares cas on lui rajoutera une chanterelle qui est un deuxième bourdon donnant la quinte ; la musette du centre comporte deux bourdons, le premier joue la tonique et le second octave deux fois cette note dans le grave. Le son comme le visuel de l'instrument en seront donc changer même si techniquement le répertoire sera jouable sur l'une ou l'autre des cornemuses.

Dans le cas d'instruments comme l'accordéon ou le violon que l'on retrouve dans différentes musiques traditionnelles européennes et extra-européennes, rien ne justifie un cloisonnement exclusif dans l'apprentissage musical d'une aire culturelle précise. La seule frontière éventuellement infranchissable sera les limites techniques de l'instrument, si nous prenons l'exemple de l'accordéon qui est un instrument tonal, il lui sera impossible d'interpréter un répertoire arabo-andalous utilisant un mode comportant des quarts de tons. Il est important que l'élève soit conscient de la multiplicité des répertoires et des cultures qui sont liés à son instrument comme des limites de celui-ci, même si l'instrument ne le permet pas, il n'est pas pour autant impossible d'envisager l'étude de répertoires différents : le chant, la voix et le rythme sont des outils communs à toutes les esthétiques et qui le permettent. Le travail d'un répertoire issu d'une autre culture peut être un enrichissement dans la pratique quotidienne. Le travail d'une

²³ Nom donné à la cornemuse du Centre-France.

²⁴ Danse traditionnelle bretonne.

²⁵ Nom donné à une des cornemuses bretonne. Littéralement, il se traduit par « vieille cornemuse ».

paterne rythmique est susceptible de contribuer à l'amélioration de la compréhension comme de la maîtrise du rythme, il en va de même pour le travail vocal qui lui donnera également l'occasion d'étudier les transformations liées au passage d'un répertoire modal sur un instrument tonal.

Cependant, penser à introduire dans le cursus d'un élève des musiques autres que celles pour lesquelles le pédagogue est reconnu comme spécialiste me paraît illégitime sans une maîtrise minimum, par celui-ci, du sujet enseigné. « *Il ne fait aucun doute qu'un formateur doit avoir une certaine maîtrise de ce qu'il veut faire apprendre. Le degré d'expertise requis est cependant sujet à discussion* »²⁶. Dans ce cas le pédagogue ne peut pas se présenter comme spécialiste de différentes esthétiques pour lesquels il n'a pas été formé, cependant, il peut faire valoir sa connaissance du fonctionnement des musiques traditionnelles ainsi que sa faculté à s'adapter. L'enseignant, comme l'artiste, est également un chercheur, possédant les outils il peut appréhender, par le biais d'ouvrages et de rencontres humaines, d'autres répertoires traditionnels. Dans ce cas, ayant une spécialisation minimum du sujet, le professeur peut aisément se positionner, pour reprendre le terme de Michel LE BRETON comme un passeur. « *Le professeur est alors un passeur qui ouvre les différentes pistes, entremêlant les itinéraires atypiques, donnant à l'élève une autonomie globale dans le champ musical* »²⁷. Il accompagne l'élève sur son propre chemin en lui permettant de mettre en pratique et de transposer l'enseignement qu'il a eu d'une esthétique à une autre. Nous pouvons, cette fois, parler d'accompagnement à l'autonomie. « *On apprend en faisant, par essais et par erreurs. Pas besoin alors d'un formateur. S'il a une utilité, c'est parce qu'il se fait médiateur entre le savoir et l'apprenant, parce qu'il organise des situations propices aux apprentissages* »²⁸.

²⁶ **PERRENOUD** Philippe, « Suffit-il d'être expert pour former les experts ? », in *Enseigner la musique n° 6 & 7. Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon*, p.87, 2004.

²⁷ **LE BRETON** Michel, Le guide et le passeur in *L'enseignement des musiques traditionnelles en France*, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, p.96, 2006.

²⁸ Op.cit. **PERRENOUD** Philippe, « Suffit-il d'être expert pour former les experts ? », p.98.

3. Place de l'élève : enseignement choisi ou subi ?

3.1. Expérience personnelle, spécialisation autour de la musique bretonne.

3.1.1. Origine et analyse critique.

J'ai intégré l'école municipale de musique de Guérande dès l'ouverture de la classe d'accordéon, celle-ci a été créée afin de répondre à la demande de formation des associations de danse bretonne qui peinaient à trouver des musiciens. Naturellement, sans être une demande personnelle, la formation qui m'a été proposée s'est dirigée exclusivement vers le répertoire breton, même si je n'ai pas choisi, au départ, de me diriger vers cette esthétique cela ne m'a pas dérangé et j'ai été attiré par l'instrument, sa sonorité et le rapport corporel. Ayant eu la possibilité de mettre en pratique le répertoire appris, au sein et hors de l'école de musique, cela m'a permis de m'immerger dans ce répertoire, en aurait-il été de même s'il avait s'agit de la musique basque ? Les professeurs avec qui j'ai pu travailler étaient spécialistes de la musique bretonne, celle-ci était présente localement en dehors de l'école de musique, j'étais donc dans un contexte favorable pour pratiquer cette musique. L'ensemble de ces éléments a fait que, m'y sentant bien et n'entendant quasiment pas parler d'autres styles musicaux, je n'ai pas cherché à découvrir autre chose. Je pense pouvoir dire, sans remord, que j'ai, dans un premier temps, subi ma pratique musicale. En aurait-il été possible autrement ? Je ne pense pas qu'à sept ans on puisse avoir suffisamment de connaissances pour choisir. Si on aime un instrument et que le répertoire abordé correspond à ce que l'on peut entendre en dehors de l'école de musique (dans mon cas il s'agissait des festoù noz²⁹ et des spectacles de danse bretonne) la question ne se pose pas.

3.1.2. Quelles ont été les ouvertures possibles à d'autres esthétiques ?

Les ouvertures possibles ont été des deux ordres, dans un premier temps, un des professeurs avec qui j'ai travaillé m'a proposé, à quelques occasions, de découvrir d'autre répertoire, pour ce faire, nous avons dû étudier deux suites d'airs à danser irlandais et un thème klezmer. L'étude s'est principalement concentrée autour de l'aspect technique des thèmes sans aborder les contextes de jeu et l'histoire liée à ces

²⁹ Littéralement fêtes de nuit en breton.

musiques... Dans un second temps, après quelques années d'expériences et après avoir rencontré un accordéoniste sarde puis un polonais, ma curiosité m'a poussé à me documenter vers d'autres esthétiques traditionnelles. Durant cette période, les enseignants avec lesquels j'ai travaillé ne m'ont pas abandonné dans mes recherches, ils les ont encouragées. Comme dans toutes les esthétiques nous pouvons travailler autour de deux axes complémentaires : la technique et le répertoire. Même s'ils peuvent sembler indissociables, dans mon cas, les professeurs avec lesquels j'ai étudié la musique ont utilisé ces répertoires nouveaux plutôt comme des outils leur permettant l'acquisition de nouveaux gestes techniques, l'étude de la notion de répertoire comme de la culture qui lui est liée s'est limitée à la découverte. Même sans être approfondi, cela a contribué à l'envie de découvrir ces esthétiques.

3.2. L'impact géographique

3.2.1. Influence des réseaux culturels locaux

Qu'il soit subi ou choisi, le choix d'une pratique est généralement influencé par la médiatisation et la visibilité de celle-ci à l'échelle locale voire nationale. Reprenons en exemple la musique bretonne, le regain d'intérêt pour cette musique, au cours des années quatre-vingt dix, a engendré une multiplication du nombre de festoù-noz comme des cours de danse et de musique, cela a permis de faire parler de cette musique. Dans d'autres régions, c'est la volonté de groupes de personnes, parfois restreints, de faire perdurer une tradition qui a remis au premier plan la musique et la culture locale. « *L'appât avait été lancé et un noyau de personne, ..., menait des recherches sur les musiques traditionnelles en Creuse... L'ADIAM mit également en place une programmation annuelle dans le domaine des musiques traditionnelles proposant stages, concerts, animations...* »³⁰. Comme le montre cette citation de Jean-Jacques LE CREURER la volonté et la mobilisation de certaines personnes ont permis dans un premier temps de mobiliser les pouvoirs publics, ici par l'intermédiaire de l'ADIAM³¹. La mise en place de saisons culturelles de cours de danse et de musique ont rendu public cette pratique. Ces actions sont des facteurs susceptibles de donner le goût d'une

³⁰ LE CREURER Jean-Jacques, « Musique traditionnelle en Creuse : cheminements et détours », in *Marsyas n°31*, p.6, 1994.

³¹ Association Départementale pour l'Information et l'Animation Musicale en Creuse.

pratique à l'élève. Afin qu'une esthétique ait du succès, elle doit faire parler d'elle et être visible localement.

3.2.2. Hétérogénéité géographique.

« Plus de mille deux cents associations de musique traditionnelle en France... trois cent soixante-cinq de ces structures associatives sont situées en Bretagne »³².

Peut-on parler de zone morte concernant la musique traditionnelle dans certaines régions de France ? En amont de ce mémoire, par ignorance, je le pensais sincèrement. Les diverses recherches mises en place pour ce mémoire m'ont permis de rectifier mon erreur. Pourquoi penser une telle chose ? *« La Bretagne, ... où le sentiment identitaire est fort, présente un cas particulier... Le réseau des musiciens pratiquant la musique traditionnelle y est donc maintenant beaucoup plus dense que dans le reste de la France »³³*. Lorsque l'on habite une région où l'identité culturelle est forte et que l'enseignement musical est majoritairement centré sur lui-même, la pratique de la musique « locale » peut suffire à l'épanouissement du musicien. Cette autosuffisance accompagnée de la vivacité du milieu culturel peuvent inconsciemment pousser l'acteur à s'enfermer dans sa pratique sans qu'il cherche à s'intéresser aux pratiques voisines parfois moins médiatisées donc difficiles d'accès sans démarche engagée et active de sa part. Dans ce cas, l'un des rôles de l'enseignant ne pourrait-il pas être d'ouvrir les élèves à d'autres cultures ?

Si l'enseignement des musiques traditionnelles en France peut se voir de deux façons : enseignement centré sur la culture locale, et, étude de différentes musiques traditionnelles ; une explication d'ordre géographique est envisageable. Dans certaines régions, la tradition a parfois disparu sans que des collectes aient pu être effectuées, ce fait, accompagné par les migrations de population dues en partie aux fermetures de grands sites industriels, ont rendu plus difficile la réutilisation du répertoire lors de la période de renouveau des musiques traditionnelles des années soixante-dix. Même s'il n'y a pas de zone morte, le manque de ressources humaines et matérielles dans certaines

³² In *Photographie de l'enseignement des musiques traditionnelles en France*, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, p.6, 2006.

³³ Op.cit, ÉTAY Françoise « Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France », p.88.

régions a, sans doute, poussé certains acteurs à réunir des répertoires et des pratiques de diverses musiques régionales dans une même pratique que l'on pourrait appeler : « musique traditionnelle française ». Cette réappropriation des différents répertoires n'a pas seulement été subit, elle a également permis de répondre à une demande du public en mal de diversité et souhaitant pouvoir pratiquer dans une même soirée et un même lieu des danses et des musiques de différents horizons. Est-ce un frein à la formation de l'élève que celui-ci étudie différentes esthétiques sans avoir une spécialisation, dès le départ, dans une musique traditionnelle ?

Il me semble que si le formateur possède une connaissance suffisante d'une esthétique, et qu'il peut proposer aux élèves l'utilisation de différents supports de travail, il est largement à même de proposer un enseignement de qualité des musiques traditionnelles. L'apprentissage de l'élève n'en sera qu'enrichi par l'apport de nouveaux répertoires et de nouvelles cultures, si cet apprentissage peut être additionné à une spécialisation, ce parcours permettra à l'apprenant d'acquérir à la fois une expertise du fonctionnement d'une esthétique traditionnelle complétée par la maîtrise et un certain niveau de connaissance autour des musiques traditionnelles.

3.3. Notion de service public.

3.3.1. Relayer et appuyer le travail du milieu associatif.

« Les conservatoires d'enseignement artistique apparaissent comme acteurs clairement identifiés dans la Cité »³⁴.

Pour un particulier comme une structure associative, le conservatoire est le pôle d'activité musicale principale de la ville il doit « ... jouer un rôle de centre de ressources en faveur de toutes les pratiques artistiques »³⁵. En ce sens, il est légitime que l'on lui fasse appel tant pour des besoins de formation que de diffusion. De ce fait, deux expériences professionnelles me permettent d'éclaircir mon propos :

³⁴ Op. cit. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, p.4, 2008.

³⁵ Op. cit. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, p.4, 2008.

Au sein du département de musique traditionnelle du conservatoire à rayonnement régional de Nantes, nous avons développé la création d'un orchestre appelé « Trad Session », ce dernier tient la place de pratique collective pour les élèves de deuxième et de troisième cycle. L'idée première a été de mettre en place un répertoire permettant d'animer les bals et les auditions organisés par le conservatoire. Rapidement des demandes extérieures nous sont parvenues, essayant, dans la mesure du possible d'y répondre favorablement, nous avons ainsi pu animer des premières parties de concerts à l'opéra Graslin pour une association, au Nouveau Pavillon³⁶, ...

A Guérande, c'est le cercle celtique³⁷ de la ville qui a fait une demande d'encadrement auprès de l'école de musique, leur souhait principal était le suivant : former les musiciens à la pratique d'ensemble et les accompagner dans leur perfectionnement instrumental. Très rapidement d'autres passerelles se sont créées : des élèves de l'école de musique ont spontanément souhaité intégrer l'association, des danseurs de cette dernière ont débuté une pratique instrumentale.

Dans ces deux cas, l'établissement d'enseignement a tenu un rôle de ressource. Ces échanges sont bénéfiques pour l'ensemble des acteurs, ils permettent de répondre à une demande du public tout en contribuant à l'évolution musicale de l'élève en lui donnant la possibilité de se produire hors de l'école, de côtoyer un public différent et de rencontrer d'autres musiciens.

3.3.2. Proposer des activités autres et complémentaires

Relayer et appuyer le travail du milieu associatif est facilement envisageable si celui-ci est bien organisé et très actif. Comme développé précédemment, le risque est de restreindre les actions en faveur du public aux plus médiatiques localement en oubliant qu'elles ne sont pas obligatoirement les plus représentatives de la population. Dans ce mémoire nous évoquons principalement le cas des musiques traditionnelles de France mais qu'en est-il des musiques traditionnelles issues de l'immigration ? Dans certaines grandes agglomérations, ne sont-elles pas plus à l'image de la population que la musique traditionnelle « historique » ? A la lecture des enquêtes régionales faites par la

³⁶ Salle de concert de l'agglomération nantaise exclusivement dédiée aux musiques traditionnelles.

³⁷ Association de danse bretonne.

FAMDT³⁸ et publiées dans son document d'avril 2006 « L'enseignement des musiques traditionnelles en France » nous nous rendons compte que les musiques traditionnelles extrarégionales tiennent une place minoritaire dans le paysage de l'enseignement musical. Si nous mettons ce constat au regard du schéma national d'orientation pédagogique de 2008 nous remarquons un léger décalage. « ... ils ont une mission de service public, ils doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture »³⁹. L'intégration des musiques traditionnelles, du jazz, des musiques actuelles ont permis d'étayer les propositions des conservatoires vers le public. Ne pouvons-nous pas imaginer le même processus au sein d'un département de musique traditionnelle en proposant au public l'apprentissage de différentes esthétiques complémentaires ?

³⁸ Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle.

³⁹ Op.cit. *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, p.4, 2008.

CONCLUSION

Les vingt-cinq années qui viennent de passer ont vu les musiques traditionnelles changer de condition. Dans le fond, elles semblent être restées proches de leurs préoccupations de départ à savoir la transmission d'une culture locale au sein d'une aire géographique clairement distinguée, cependant, l'intégration des musiques traditionnelles au sein des établissements d'enseignement artistique institutionnels a permis d'ouvrir le regard des uns sur la pratique des autres et de définir des compétences communes à développer auprès du public. La réponse à la question exposée en titre « musiques traditionnelles : spécificité généraliste ? » me semble être variable en fonction du public visé, enseignant ou élève. Nous ne pouvons pas nier l'importance du rattachement d'une musique à une culture et à une région, pour cela, l'utilisation des ressources locales sera un atout majeur, même s'il ne s'agit pas de l'aire culturelle de prédilection de l'élève, cela lui permettra dans comprendre l'impact sur une musique et lui offrira la possibilité de la transposer sur une autre pratique. « *Pensons que la plus part d'entre nous sont allés chercher la musique à la source, dans son contexte pour la comprendre, l'approfondir, la pratiquer* »⁴⁰.

Il me semble néanmoins important de ne pas radicaliser l'enseignement des musiques traditionnelles en les rattachant à une seule pratique régionale. Comme l'exprime Christian VIEUSSENS au sujet des musiques traditionnelles « *On peut enseigner l'oralité, ... une culture, une technique instrumentale et se servir d'un outil* »⁴¹. L'un des objectifs, de tout enseignant, est entre autre de former des musiciens curieux, ouverts. Cela nécessite, de la part du pédagogue, qu'il organise le parcours de l'élève dans ce sens, nous sommes pleinement conscients qu'il est très difficile d'être spécialiste de l'ensemble des esthétiques réunis sous le terme musiques traditionnelles, cependant, le professeur qui s'est spécialisé dans un domaine et qui a été formé à la

⁴⁰ TISNÉ Jean-François, « Calendreta : l'enfant dans son milieu de vie ou la prise en compte de la culture occitane au présent », in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Édition, p.14, 1995.

⁴¹ VIEUSSENS Christian, extraits de débat des Rencontre Nationales de Formateurs en Musiques Traditionnelles de NOTH (Creuse), in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Édition, p.19, 1995.

pédagogie doit être à même de mettre en place des processus didactiques permettant l'apprentissage et l'étude par l'élève de différentes esthétiques traditionnelles.

N'oublions pas également la mission de service public d'un établissement d'enseignement artistique, si nous souhaitons répondre au mieux à la demande du public, nous ne pouvons pas considérer la musique régionale comme exclusive. Il pourrait être intéressant d'avoir une connaissance plus poussée des origines sociales et culturelles de la population de certaines agglomérations et de la mettre au regard de l'enseignement proposé dans certains établissements. Par l'enseignement de la tradition locale, répondrions-nous à la demande ?

Plutôt que de multiplier le nombre d'enseignant d'une même discipline, ne serait-il pas plus enrichissant de regrouper des spécialistes de différentes esthétiques traditionnelles au sein d'un département Musiques Traditionnelles ? Nous pourrions ainsi envisager un grand département de musiques traditionnelles ayant une dominante régionale mais qui proposerait également l'enseignement de d'autres musiques traditionnelles en adéquation avec la population visée. Nous ferions donc face à un enseignement plus généraliste des musiques traditionnelles mais, celui-ci, serait dispensé par des spécialistes d'une esthétique.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET Marguerite, in *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, 2001.

CARON Christophe, « Encourager l'imprégnation », in *Musique Bretonne n°180*, Dastum, 2003.

COZIAN Y. & FÉRARY S., enquêtes régionales, in *L'enseignement des musiques traditionnelles en France*, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, 2006.

ÉTAY Françoise, « Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France », in « 1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France », Marsyas, hors série, Cité de la musique, 1997.

LE BRETON Michel, Le guide et le passeur in *L'enseignement des musiques traditionnelles en France*, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, 2006.

LE CREURER Jean-Jacques, « Musique traditionnelle en Creuse : cheminements et détours », in *Marsyas n°31*, 1994.

LE ROUX Xavier, « Pour une géographie de la musique traditionnelle dans le nord de la France », in *Bulletin de la société géographique de Liège*, n°49, 2007.

NE NZAU DIOP Jeannot, « De la musique traditionnelle à la musique nationale congolaise », in *Le Potentiel*, n°3970, 10/03/2007.

Ouvrage collectif, « *Musique Bretonne, histoire des sonneurs de tradition* », rédigé sous l'égide de la revue ArMen, Le Chasse Marée/ArMen, 1996.

PERRENOUD Philippe, « Suffit-il d'être expert pour former les experts ? », in *Enseigner la musique n° 6 & 7*. Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, 2004.

Photographie de l'enseignement des musiques traditionnelles en France, Fédération des Associations de Musique et de Danse Traditionnelle, 2006.

QUIMBERT Charles, « La musique s'enseigne-t-elle ? », in *Musique Bretonne n°181*, Dastum, 2003.

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique Ministère de la culture et de la communication, direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 2008.

SERI Dedi, in *Musique traditionnelle et développement national en Côte d'Ivoire*, Tiers-Monde, vol.25, 1984.

TISNÉ Jean-François, « Calendreta : l'enfant dans son milieu de vie ou la prise en compte de la culture occitane au présent », in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Édition, 1995.

VIEUSSENS Christian, extraits de débat des Rencontre Nationales de Formateurs en Musiques Traditionnelles de NOTH (Creuse), in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Édition, 1995.