

Cefedem Bretagne/Pays de Loire
Promotion 2003-2005

Apprendre une musique traditionnelle à danser

Mécanismes, histoire et contexte

Cédric Moign
Discipline : musique traditionnelle
(Cornemuse écossaise et biniou)

Sommaire :

- Introduction p4.

- I. Le rapport au savoir (des approches diverses) p6.
 - A. Définition du terme « apprendre » p6.
 - B. Le rapport au savoir p8.

- II. Comment apprend-t-on une musique et une traditionnelle ? p15.
 - A. La société traditionnelle p15.
 - B. Une période de transition p20.
 - C. La Bodadeg ar Sonerion p22.

- III. Des outils pour Aujourd'hui p26.

- Conclusion p29.

- Bibliographie p30.

Introduction

« Mais la danse traditionnelle est de son temps ... »

Écrivait Jean Michel Guilcher dans la revue *Modal* dont le tout premier numéro de 1988 était consacré à la danse traditionnelle. Cette remarque, on peut également se la faire à propos des musiques dites traditionnelles qui ont fait leur entrée dans les Ecoles Nationales de Musique et dans les Conservatoires Régionaux. Si la musique traditionnelle est aujourd'hui connue du grand public et enseignée, c'est semble-t-il qu'elle aussi est de notre temps.

En Bretagne, mais aussi dans d'autres régions, on associe facilement musique et identité régionale. Le défilé est actuellement l'évènement qui symbolise le mieux cette association. D'ailleurs, beaucoup d'élèves viennent se renseigner pour suivre des cours de cornemuse, de bombarde ou de percussions après avoir assisté à un de ces rassemblements. L'image stéréotypée du sonneur de cornemuse qui parade au Festival Interceltique de Lorient est également très utilisée par les médias. Et, bien souvent, le public associe la musique traditionnelle à des instruments plutôt qu'à un répertoire.

Le répertoire de danse et par conséquent de musique à danser n'est pas ce qui frappe l'auditeur en premier lieu. L'élève qui fait la démarche d'aller vers la musique traditionnelle est le plus souvent attiré par un instrument et ignore le type de répertoire qu'il va apprendre et la fonction de celui-ci. En effet, en matière de musique traditionnelle en Bretagne, la majeure partie du répertoire est composée de musique à danser. Le problème de l'enseignement et de l'apprentissage de cette musique et de ce qui l'entoure se pose alors.

Dans notre société actuelle, si différente de la société qui a façonné et pratiqué ces musiques, le problème du contexte de l'enseignement d'une musique traditionnelle (qu'elle soit à danser ou non) se pose comme étant un problème central.

Tour à tour, nous interrogerons sur la manière dont nous apprenons, sur l'histoire de l'apprentissage de la musique traditionnelle et sur les outils qu'il est possible d'utiliser aujourd'hui.

I. Le rapport au savoir (des approches diverses)

On parlera dans ce mémoire d'apprendre une musique traditionnelle à danser aujourd'hui. Cet objet constitue en lui-même un savoir, disponible pour qui souhaite se l'approprier et pourtant, ce concept de musique traditionnelle semble insaisissable, parfois inaccessible, entre les mains de quelques grands maîtres ou spécialistes.

Actuellement, les moyens techniques rendent l'information très facilement accessible et disponible. Et dans notre monde de vitesse, il est demandé d'en savoir le plus possible. Intéressons-nous dans un premier temps à la manière dont nous acquérons nos connaissances.

A. Définition du terme « apprendre »

Selon le Trésor de la langue française¹, le mot apprendre possède différentes significations. Il désigne en même temps le fait de recevoir mais aussi de donner un enseignement. Le terme désigne le fait de s'instruire et d'instruire. En français, ce verbe est ambigu². Cette ambiguïté est peut-être le signe qu'il n'y a pas d'opposition absolue entre l'enseignant et l'apprenant. Parfois, on peut être les deux à la fois.

Olivier Reboul³ distingue trois sens du mot apprendre qu'il me semble important de relever.

- *Apprendre que* : il s'agit de recevoir communication de quelque chose. Par exemple, j'apprends qu'il existe une géographie de la danse traditionnelle en Bretagne. Dans ce cas là, apprendre est un acte d'information et le résultat est le renseignement présenté.
- *Apprendre à* : ici apprendre désigne véritablement un apprentissage. Il vise à acquérir des savoir-faire. « J'apprends à jouer des airs de

¹ Trésor de la langue française informatisé (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>)

² En anglais, par exemple, on distingue « learning » (apprentissage) et « teaching » (enseignement).

³ *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, O. Reboul, Paris, PUF, 1999. p9 et 10.

danse » : le sujet est le bénéficiaire de l'enseignement et l'objet indique la matière enseignée. L'apprenant fait l'acquisition de nouveaux savoirs par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire ou encore des mécanismes gestuels appropriés.

- *Apprendre* : par exemple « j'apprends », « à l'école », ou bien « en chantant », « tous les jours », « à mes dépens ». « *les substantifs correspondants [...] sont divers : tantôt l'expérience [...] tantôt l'éducation. Si on se borne au sens scolaire : « apprendre à l'école », le substantif correspondant est l'étude. [...] En somme, chaque fois que le verbe apprendre est employé comme intransitif, il désigne une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose. »*

On peut récapituler les résultats sous le tableau suivant :

	<i>Substantifs</i>	
<i>Verbe</i>	<i>Action</i>	<i>Résultat</i>
<i>Apprendre que</i>	<i>Informé</i>	<i>Renseignement</i>
<i>Apprendre à</i>	<i>Apprentissage</i>	<i>Savoir-faire</i>
<i>Apprendre</i>	<i>Etude</i>	<i>Compréhension</i>

A travers ces trois définitions données par Olivier Reboul, on s'aperçoit de la complexité du terme apprendre. Il suggère en effet tous les mécanismes et les buts liés à l'apprentissage. D'ailleurs, nos élèves comprennent d'autant mieux les apprentissages que nous leurs proposons si ils connaissent le but (c'est-à-dire, si cela à un sens pour eux).

En plus de l'information, de l'apprentissage et de l'étude, toujours selon Reboul, il existe une autre forme d'apprendre. Il s'agit selon lui de la plus importante et

celle-ci se fait non pas dans l'institution spécialisée mais « dans la vie ». C'est ce qu'il nomme « apprendre à être ». Il s'agit d'échange (enrichissement au contact des autres et vie en communauté) et d'initiation (passage à l'âge adulte). Cette forme d'apprentissage trouve sa raison au contact de la vie elle-même et non pas dans une institution spécialisée. L'apprentissage vise à rendre l'apprenant « *autre* », c'est-à-dire « *soi-même, mais soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style* » ; « *non pas plus savant, mais heureux et libre* », précise O. Reboul. Il pose ainsi l'éducation comme étant le véritable substantif d'apprendre.

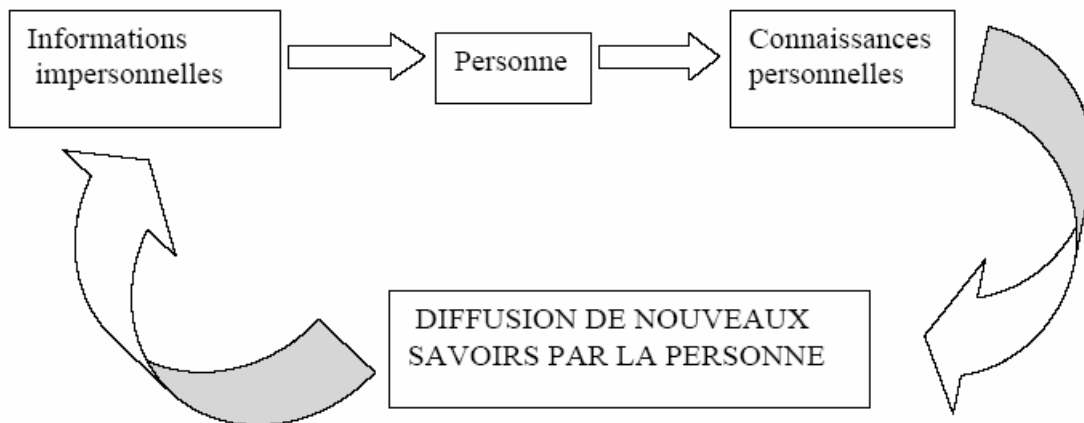
B. Le rapport au savoir

1) La constitution des savoirs :

Dans sa vie quotidienne, l'homme est confronté aux savoirs : ceux qu'il doit acquérir et faire siens et ceux qui l'entourent, qui deviennent ses connaissances personnelles. Les premiers correspondent à l'éducation intentionnelle et les seconds à l'éducation spontanée. Cette dernière est très liée à l'expérience : on peut apprendre beaucoup sans enseignant et même sans enseignement. Par exemple, nous apprenons tous notre langue maternelle par imitation, par imprégnation et aussi par essais et erreurs, c'est-à-dire par l'expérience.

Virginie Bébien⁴ dans son mémoire sur la relation pédagogique résume la pensée de Michel Develay⁵ à propos de la constitution des savoirs à travers le schéma suivant :

⁴ *La relation pédagogique. Du rapport au savoir au partage des connaissances*, V. Bébien, Cefedem Rhône Alpes, 2004.



L'information est quelque chose d'extérieur à l'individu, qu'il reçoit par l'expérience (médias, ce qui nous entoure, relations...) et dont il prend connaissance.

L'individu assimile cette information et se l'approprie. Cette information devient une « *connaissance personnelle* » après que l'individu l'ait interprétée. Ces connaissances sont stockées dans la mémoire de l'individu et elles évoluent au fil du temps. L'individu va pouvoir, en prenant du recul, théoriser ses connaissances et construire de nouveaux savoirs, qu'il va pouvoir diffuser à son tour et qui, pour d'autres personnes, deviendront elles aussi des informations.

2) *Savoir-faire et connaissances :*

Le savoir ne se constitue pas que de connaissances mais comporte aussi une part de « savoir-faire ». Il me semble important de préciser ce que l'on entend par cette expression. Le savoir-faire selon Olivier Rebol est « *un pouvoir direct du sujet* » sur lui-même. Quand le sujet peut utiliser efficacement ses connaissances pour faire ce qu'il veut. Il rajoute que « *le savoir-faire est un pouvoir réel, c'est-à-dire permanent* ». Cela veut donc dire que posséder un savoir-faire, c'est être capable de refaire quand on veut et de la manière que l'on

⁵ *Donner du sens à l'école*, M. Develay, Paris, ESF éditeurs, 1996.

veut. Il ne s'agit non plus d'une simple imitation mais d'adapter son comportement, son raisonnement à la situation pour pouvoir éventuellement surmonter une difficulté imprévue. Selon Reboul⁶, « *c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir faire, c'est pouvoir agir intelligemment* ».

Un savoir-faire est donc une capacité à structurer ses actions et par conséquent un ensemble qui ne se résume pas à une somme de savoir-faire partiels. Par exemple, un accordéoniste qui sait jouer son morceau avec les deux mains n'a pas simplement ajouté deux savoirs. On ne peut pas réduire un savoir-faire qu'aux éléments qui le composent. O. Reboul nous met en garde contre « *l'opposition simpliste entre l'habitude rigide et la pure créativité* ».

Improviser, inventer et créer comportent une part d'habitude et, peuvent elles-mêmes considérées comme des habitudes. Là encore, on peut distinguer les habitudes dites « spécialisées » des habitudes générales. Les premières sont des réponses prévues à des situations elles aussi prévues. Le moindre incident imprévu peut tout compromettre. Ces habitudes ne sont pas transférables contrairement aux habitudes générales qui peuvent s'adapter aux situations les plus diverses : l'habitude de conduire, déchiffrer une partition... ces savoir-faire devraient constituer le but d'une formation. L'accent serait alors mis sur la compétence et non sur la performance. « *On sait d'autant « mieux faire » une chose que le savoir en question est transférable, donc adaptable ; que le savoir ne s'épuise pas dans ce qu'il fait, qu'il consiste à pouvoir faire autre chose* ». C'est ce que nombre d'enseignants appellent « être autonome ».

⁶ *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, O. Reboul, Paris, PUF, 1999. (p 67 et 68)

3) « *L'éducation informelle* » :

Bien avant la création de l'école (et même longtemps après et toujours aujourd'hui), l'homme réalisait des apprentissages. Il n'a pas attendu que l'école existe. Il pouvait se former au contact des autres. On parle d'éducation informelle. Nous y sommes tous confrontés de manière quotidienne. Nous sommes souvent des « éducateurs informels » quand nous renseignons quelqu'un ou quand nous intervenons spontanément pour lui donner une explication. Dans le milieu de la musique traditionnelle, nous sommes souvent confrontés à cela. Par exemple, lorsque je faisais mes premiers pas à l'instrument et que je jouais en public à fest noz, il m'est arrivé à plusieurs reprises d'être accosté soit par un autre musicien plus confirmé, par un chanteur ou même un danseur, qui spontanément venaient me donner une explication sur la manière d'interpréter un thème, sur la provenance du répertoire... on peut qualifier ces apprentissages d'« apprentissages de terrain » que l'on peut distinguer de ceux réalisés en cours ou à l'école. On s'aperçoit aussi que celui qui sait ce qu'il faut dire ou faire va chercher à éduquer, à transmettre son savoir. Pour l'homme, transmettre son savoir est un besoin. Il a besoin de faire passer, de diffuser et de donner ce qu'il sait. C'est un moyen de mettre en valeur ses connaissances et de prendre de l'importance pour celui à qui on transmet. Dès qu'il nous arrive de connaître quelque chose, le besoin de le communiquer et de le transmettre à autrui émerge en même temps. L'homme n'existe qu'à travers sa relation aux autres, il a besoin des autres pour être et par le regard des autres, il se forge son identité. Le partage des connaissances est ainsi une démarche naturelle et spontanée. Il apparaît donc clairement que hors de l'école, nous sommes tous confrontés à des situations « d'éducation informelle ».

Si nous pouvons apprendre en dehors de l'école, nous sommes en droit de nous demander à quoi est-ce qu'elle sert. Nous venons de voir que l'être humain apprend au contact des autres. Cela veut donc dire que les connaissances qu'il va acquérir vont dépendre des individus qu'il va rencontrer. Rien de tout cela n'est planifié, ni même organisé. Ces apprentissages sont aléatoires par définition. L'école et à plus forte raison, l'enseignant a pour mission d'organiser, de hiérarchiser les savoirs et de les transmettre avec méthode afin de favoriser la progression de l'élève. L'enseignant se doit de prévoir et d'anticiper.

4) Différentes formes d'apprentissage

Nous nous sommes tous posés la question un jour de savoir comment nous apprenons à faire quelque chose. Une des réponses fréquentes est la suivante : en le faisant. On peut alors se demander comment il faut s'y prendre pour apprendre ce qu'on ne sait pas encore faire. On l'apprend par imitation et par répétition. Ces deux termes sont très largement utilisés dans le domaine de la musique en général, mais peut être encore plus en musique traditionnelle. L'imitation et la répétition désignent plus souvent le résultat de l'apprentissage. C'est après avoir appris un air bien souvent qu'on peut le répéter et imiter un autre musicien.

a) L'imitation :

Le terme imitation peut revêtir deux sens différents. D'abord, il désigne l'action de reproduire ce que fait quelqu'un d'autre. Dans ce cas là, il n'y a pas de réel apprentissage car celui qui imite ne fait que ce qu'il sait déjà faire. Ensuite, l'imitation peut être la tentative de reproduire ce que fait autrui alors qu'on ne savait pas le faire au départ. Cela implique donc la possibilité de l'apprendre mais sans la certitude de réussir. L'acte produit par un tiers n'est pas qu'une simple stimulation ; il devient un modèle reproductible. Ainsi, l'imitation

devient un moyen de modifier, d'enrichir ou de consolider ce qu'on sait déjà faire, c'est-à-dire des savoir-faire acquis par l'expérience et la maturation. En fait, on n'apprend pas exclusivement par imitation. Ce processus fait partie des modes d'apprentissage d'une activité globale. Il est évident qu'en matière d'oralité, ce procédé est très largement utilisé tout comme la répétition que je vais présenter maintenant.

b) La répétition :

Ce terme sous-entend qu'on n'apprend pas à réaliser quelque chose en une seule fois et qu'il faut s'exercer plusieurs fois pour savoir. Le mot répétition est un faux ami car il laisse penser qu'à chaque fois, on ne fait que répéter ce que l'on a produit la fois d'avant. Or, dans ce cas là, on ne pourrait pas progresser, ni même apprendre car on ne ferait que s'imiter soi-même, en refaisant les mêmes erreurs. On voit parfois des élèves qui dans leur discipline travaillent sur partitions et qui bloquent toujours sur la même mesure car ils ne font que « répéter »⁷.

La véritable répétition a une réelle efficacité car elle n'est pas qu'une simple répétition et que chaque « performance » peut marquer un progrès par rapport à celle d'avant. En musique écossaise, l'apprentissage de l'instrument se fait à l'aide d'un « practice ». C'est un instrument d'étude qui sert à répéter les gestes techniques avant de les faire sur l'instrument. Il sert aussi tout au long de la carrière de sonneur pour travailler le répertoire. Le mot « practice » vient bien sûr de l'anglais. Selon le dictionnaire Collins Cobuild⁸, le mot désigne l'acquisition par l'action d'un savoir-faire qu'on ne possédait pas avant. En d'autres termes, la répétition est le fait de reproduire un savoir-faire pour le maintenir ou le renforcer. Il ne s'agit pas d'une simple reproduction. Elle est donc utile mais pas suffisante pour apprendre.

⁷ *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, O. Reboul, Paris, PUF, 1999. (p 51)

⁸ *Collins Cobuild English Language Dictionary*, Collins Publishers & the University of Birmingham. London & Glasgow 1992. (p1124) « Practice is regular training or exercise that you do in order to improve your skill... »

c) Le tâtonnement :

Il s'agit d'une forme d'apprentissage qui ignore toute imitation ainsi que toute pratique méthodique. On appelle cela l'apprentissage par essais et erreurs. L'apprenant fonctionne en tâtonnant et petit à petit, les erreurs (c'est-à-dire les actes parasites) s'éliminent alors que les actes réussis se confirment et s'améliorent à chaque fois. Cela confirme ce que nous avons constaté à propos de la répétition. Elle est utile quand elle donne la possibilité à l'apprenant d'éliminer des erreurs. Donc, elle ne consiste pas qu'en une simple reproduction. D'ailleurs, si la répétition consistait à renforcer des façons de faire et à les transformer en habitude, les erreurs commises deviendraient des défauts impossibles à corriger et l'apprenant se trouverait alors dans une impasse. Or, ce n'est pas le cas. Les réussites (même rares) suffisent à éliminer des erreurs maintes fois répétées. La répétition n'est pas la cause de la réussite mais elle permet de réunir les conditions pour qu'elle se produise.

d) La méthode :

L'apprentissage par la méthode, autrement dit l'organisation des apprentissages dans le temps est incontestablement le fait de l'homme. La méthode permet à l'apprenant de gagner du temps par rapports au tâtonnement. Selon O. Reboul⁹, elle permet « *l'économie des essais et surtout des erreurs* ». Elle consiste :

- A prendre conscience du but, du modèle à apprendre.
- A diviser ce modèle en actes assez simples pour que l'apprenant puisse les réaliser.
- A enchaîner progressivement ces actes simples.
- A récapituler les essais jusqu'à ce que tout geste parasite soit éradiqué.

⁹ *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, O. Reboul, Paris, PUF, 1999. (p 54)

Le but visé est donc de refaire les gestes « utiles ». Or, quelqu'un qui peut reproduire des gestes en est capable si il sait déjà les faire. En fait, chaque nouvel apprentissage est la concrétisation d'autres savoirs acquis auparavant par l'expérience, qu'il s'agisse d'un apprentissage méthodique ou par tâtonnement ou par la méthode. La différence avec la méthode c'est que l'apprenant va prendre conscience du modèle. C'est dans ce contexte là que l'imitation prend tout son sens. On apprend en imitant (on décompose, on enchaîne, on récapitule...) mais on apprend pas pour imiter. L'imitation doit avoir un but sinon elle ne sert à rien. On peut alors s'interroger sur l'utilité du modèle. Apprenons nous pour imiter un modèle ? Si le modèle peut parfois correspondre avec le but l'apprentissage, son rôle est de permettre à l'apprenant de sélectionner, de réaliser les actes ou gestes utiles et de supprimer les autres. Le modèle comme référence contrôle chaque essai, économise les tâtonnements et les erreurs. Se pose alors le problème de la norme imposée par celui-ci. En effet, si la méthode permet d'économiser du temps, des gestes, elle possède aussi un rôle de « normalisation », dans le sens où elle impose un modèle unique qui constitue le but à atteindre. La méthode ne constitue-t-elle pas une entrave à la spontanéité et à la créativité de celui apprend ? Si l'apprentissage basé sur une méthode est envisageable, est-il souhaitable pour autant ?

II. Comment apprend-t-on une musique et une traditionnelle ?

Dans cette seconde, nous allons nous intéresser à la manière dont la musique traditionnelle s'est transmise en Bretagne. Nous pouvons considérer trois grandes périodes, à savoir la période traditionnelle dont nous ne connaissons que la fin, l'après deuxième guerre mondiale et enfin une période plus récente qui a vu les musiques traditionnelles entrer dans les écoles de musique.

A. La société traditionnelle

Dans la société traditionnelle, sous différentes formes, la musique est omniprésente. Selon Jean Michel Guilcher¹⁰, on chante surtout beaucoup. Il est évident que dans un tel contexte, tout jeune apprenti musicien a déjà inconsciemment mémorisé bien des chants et bien des mélodies depuis sa petite enfance.

Dans la société traditionnelle bretonne, les sonneurs ont une place importante notamment dans les noces et ont « *fière allure en tête de cortège*¹¹ ». Ces personnages marquent les esprits autant que leur musique, et en particulier ceux des jeunes enfants.

Dans ce contexte aussi, nombreux sont les enfants qui fabriquent des instruments « buissonniers » pour produire des sons et imiter les sonneurs et autres musiciens. D'ailleurs, les enfants ne manquent jamais une occasion de les écouter ou de les observer attentivement. Bien souvent, le fait de côtoyer ces musiciens déclenche leur vocation. Ils font leurs premières armes sur des instruments fabriqués par leurs soins et démarre souvent très jeunes.

L'imprégnation visuelle et auditive est capitale pour le jeune sonneur car il apprend à jouer en imitant d'autres musiciens, en tâtonnant intuitivement. Jamais il ne passe par la théorie musicale, ni par aucune autre d'enseignement organisé. « *Jusqu'aux années 1930, la « routine*¹² *» demeure la règle générale, même si quelques sonneurs apprennent -oralement- avec un « maître »*¹³ ». Beaucoup d'anecdotes, sur la manière dont les sonneurs de biniou, de bombarde et aussi de clarinette ont appris à sonner, ont été recueillies. Un certain nombre d'entre-elles évoquent l'utilisation du *pif*¹⁴ pour apprendre. L'instrument en question est peu coûteux et grâce à lui, ils pouvaient imiter et reproduire tous les

¹⁰ « *Kan ha Diskan* » film de Violaine Dejoie-Robin Production de La Lanterne (Paris)

¹¹ *Musique Bretonne*, Histoire des sonneurs de tradition, Edition Le Chasse-marée / Ar Men, Douarnenez, 1996. p278.

¹² C'est-à-dire un apprentissage par tâtonnement.

¹³ Idem. p278.

¹⁴ Petit pipeau en fer blanc à six trous.

doigtés joués par leurs aînés, qui leur servaient de modèle. Beaucoup d'apprentis sonneurs apprennent en suivant en cachette les sonneurs expérimentés qui d'ailleurs ne laissent pas facilement la concurrence s'exprimer. Par exemple, Lannig Guéguen (né en 1904 à Gouesnac'h) est placé par ses parents comme valet dans une ferme près de laquelle vit un sonneur professionnel. Lannig l'écoute chaque fois que c'est possible, et l'imité sur un pif en roseau qu'il s'est confectionné.

En ce qui concerne la danse et son apprentissage, la situation est décrite par Jean Michel Guilcher¹⁵ comme suit :

« En Bretagne, la transmission de la danse d'une génération aux suivantes a reposé à peu près uniquement sur sa manifestation incessante. Le paysan breton d'hier n'a eu besoin pour danser ni de saison, ni de fêtes, ni de dates qui y fussent propres ; tous les temps lui ont été bons. La danse réunit les âges et les conditions. Elle est suivants les jours plaisir pur, accompagnement du travail, pratique utilitaire, élément d'un cérémonial, parfois objet de compétition, sans cesser d'être la même danse d'un bout de l'année à l'autre. Elle est beaucoup plus qu'un amusement : l'instrument d'une expression personnelle où chacun s'engage tout entier ; le moyen d'une communion ; la source d'un équilibre et d'un bonheur. »

Il décrit donc une société où l'on danse énormément et dans laquelle tout un chacun est imprégné de ces danses. Concernant l'apprentissage, la transmission et aussi le rapport au savoir, voici que qu'il nous dit :

¹⁵ *La tradition populaire de danse en Basse Bretagne*, Jean Michel Guilcher, Coop Breizh & le Chasse-Marée / Ar Men, Spézet, 1995. pxxix « la façon dont se transmet l'expérience conditionne son avenir » (avant propos)

« Nul n'a charge de la transmettre : elle s'offre en permanence au regard et à la saisie de tous. Le petit enfant, sans l'avoir voulu, commence d'en interioriser quelque chose. Plus tard, il s'applique à imiter. Une longue et lente imprégnation, suivie d'une assimilation par étapes, met le moment venu chaque membre du groupe en possession d'un savoir musico-moteur qui concilie expansion individuelle et expression commune.¹⁶ »

« Il est clair dans ces conditions que la stabilité ou instabilité de la pratique traditionnelle dépend pour une part de la façon dont chaque génération s'approprie l'expérience de celles qui l'ont précédée. De ce qu'elle en retient. Du tour qu'elle donne à ce qu'elle a retenu.¹⁷ »

Dans la société traditionnelle, aucune personne seule n'est dépositaire du savoir. Il appartient à ceux qui le pratiquent. Par conséquent, en ce qui concerne la danse, personne n'a le rôle de l'enseigner et l'apprentissage se fait par l'imprégnation, l'observation, l'imitation et bien sûr la pratique. Ce processus est inévitablement très long. En ce qui la danse en Bretagne, la performance de soliste ou pour un couple isolé est un fait assez rare. La danse est généralement collective. Autrement dit, la danse n'est possible que lorsque il y a un groupe¹⁸. Le groupe dansant, comme Jean Michel Guilcher l'appelle, peut varier en importance, en composition, en cohésion selon les occasions. Mais la danse est d'abord une expression collective.

Voici ce que nous dit Jean Michel Guilcher à propos de la transmission de la danse :

¹⁶ idem

¹⁷ Idem.

¹⁸ *La tradition populaire de danse en Basse Bretagne*, Jean Michel Guilcher, Coop Breizh & le Chasse-Marée / Ar Men, Spézet, 1995. J.M Guilcher parle même de « groupe organisé ». p49

« La transmission de la danse d'une génération aux suivantes ne doit rien à l'écriture, et fort peu à l'enseignement. C'est le milieu qui est formateur, par sa vie même, et l'influence normative qu'elle exerce naturellement sur les enfants et les adolescents qui sont plongés. Ils assimilent les gestes de leur groupe comme ils en assimilent le dialecte, par le seul fait que le groupe a une vie de mouvement, et qu'à cet égard comme aux autres l'enfant se développe en dépendance étroite de son milieu. ¹⁹ »

Autrement dit, la transmission de la danse dans la société traditionnelle repose sur l'imprégnation et l'immersion dans un milieu qui pratique cette danse. Il nous renseigne aussi sur la manière dont l'enfant apprenait à danser :

« Il est dans la nature de l'enfant, être de mouvement lui-même, de porter au mouvement une attention passionnée. Tout ce qu'il voit faire à ses aînés intéresse ce « faiseur de gestes ». Il se règle sur ces modèles. Il s'exerce à les imiter. Peu importe si les premiers essais sont informes et s'il faut attendre des mois ou des années un résultat appréciable. »

Et il ajoute :

« Le geste efficace et précis du jeune homme n'aurait pas été possible sans les tâtonnements inlassables du petit garçon. Le savoir moteur d'un adulte est fonction du nombre et de la qualité des expériences psycho-motrices accumulées dans l'enfance, et celles-ci sont dans une très grande mesure conditionnées par les exemples et les suggestions involontaires du milieu. »

¹⁹ Idem p51.

Nous venons de voir comment se déroulait au terme de la tradition d'une part, l'apprentissage de la musique et d'autre part, l'apprentissage de la danse. Ces apprentissages reposaient donc sur l'imprégnation, la pratique régulière, l'imitation, le tâtonnement... il n'y avait d'ailleurs pas d'enseignement organisé. Peu de musiciens ont été formés par des maîtres, même si cela a bien entendu existé, ce fait est assez exceptionnel.

B. Une période de transition

Il me semble intéressant de dresser un état des lieux de la pratique de la musique traditionnelle en Bretagne, à la fin de la période traditionnelle et d'analyser cette période de transition. Il me paraît important de distinguer la musique vocale et la musique instrumentale.

1. Le chant

Le chant en Bretagne, comme dans bon nombre d'autres musiques traditionnelles, constitue une bonne part du répertoire. Steven Ollivier²⁰ l'estime entre 60 et 70% du répertoire. Le chant tient en Bretagne une place de choix et est largement pratiqué. Il est utilisé sous différentes formes, à savoir le chant à danser, à écouter, à marcher... Ce répertoire très riche est élevé au rang de littérature au moment de la publication du *Barzaz Breiz* par Hersart de la Villemarqué, au milieu du 19^{ème} siècle. Celui-ci remarque l'ancienneté de ces chansons et met en valeur, par ses recherches, la vitalité de la transmission orale. Cette vitalité ne fléchit pas avant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle comme en témoignent de nombreux documents de collectage réalisés après la seconde guerre mondiale (même jusque dans les années 1960 à 1970). La pratique du

²⁰ *Bodadeg Ar Sonerion. L'assemblée des sonneurs 1943-1993. Du sonneur au musicien breton.* Steven Ollivier. Centre de recherche d'histoire culturelle et religieuse. Université de Rennes II. 1994.

chant a même connu une période de regain pendant l'entre-deux guerre et même pendant la deuxième guerre mondiale, comme le souligne Yvon Guilcher²¹ :

« L'occupation allemande a imposé aux populations un repli sur elles-mêmes. On a vu redemander des vieux qui se sont remis à chanter et qui ont fait découvrir le chant à une génération plus jeune qui ne le connaissait pas ou qui le connaissait peu. »

La vitalité de cette tradition s'illustre aussi par la création de chants nouveaux qui entrent à leur tour dans la tradition. C'est le cas de la chanson *Ar wezenn Avaloù*, composée entre les deux guerres par le facteur de Glomel Joseph (Job) Cadic (1897/1974). Ce chant a été popularisé auprès du grand public par Alan Stivell. On en a de nombreuses versions recueillies dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, ce qui prouve le bon fonctionnement des mécanismes d'enrichissement du répertoire traditionnel jusque dans l'après-guerre.

Il ne s'agit de faire un exposé complet de ce qu'est le chant traditionnel en Bretagne mais d'illustrer sa place au terme de la tradition.

Intéressons maintenant à la musique instrumentale.

2. La musique instrumentale

Dans la société traditionnelle, la musique instrumentale est d'abord un métier. Elle n'est pas souvent la seule activité du musicien mais elle peut facilement être la principale. Parmi ces musiciens professionnels, on compte en premier lieu les sonneurs (c'est-à-dire le couple bombarde/biniou).

²¹ Entretien avec Yvon Guilcher et Naik Raviart « On est souvent prisonnier des mots alors qu'il faut regarder les choses », propos recueillis par Bernard Lasbleiz, Revue Musique Bretonne, 1991, n° 113. pp 4 à 9.

A la veille du deuxième conflit mondial, le métier de sonneur ne fait plus recette. Après l'apogée de la fin du 19^{ème} et de la première décennie du 20^{ème}, les sonneurs sont concurrencés par d'autres musiques et d'autres instruments. L'accordéon diatonique *d'abord*, le chromatique ensuite, va devenir le principal rival du couple bombarde/biniou. Cet instrument connaît un essor considérable à partir de la fin de la première guerre. Il permet de jouer les nouveaux répertoires qui se diffusent en Bretagne entre les deux guerres comme le *fox-trot*, le *tango* ou encore la *valse*. L'accordéon joue parfois ces nouveaux répertoires au sein de petites formations faisant appel à d'autres instruments comme la batterie, la clarinette ou le saxophone. Le couple de sonneurs est sur le déclin mais ces musiciens réagissent en s'adaptant à la demande et se mettent à jouer des airs à la mode tels que *Perle de Cristal*, *La Java Bleue* ou même *La Paimpolaise*... on sollicite toujours les sonneurs pour les noces mais de plus en plus souvent, ils conduisent le cortège et le bal est alors de plus réservé aux danses modernes.

Il est intéressant de remarquer que cette période marque le début de la folklorisation du couple de sonneurs. En effet, ils profitent de l'image emblématique du biniou diffusée par le mouvement régionaliste. Les différentes fêtes créées à cette époque permettent aux sonneurs de décrocher de nouveaux contrats en se produisant avec les cercles celtiques.

Si la musique du couple biniou/bombarde n'est pas la seule musique instrumentale en Bretagne, elle permet en tous cas de comprendre l'évolution de la pratique traditionnelle de la musique vers une pratique des répertoires traditionnels. Après la guerre 39-45, les choses changent. La musique dite traditionnelle est semble-t-il sur le déclin. Pourtant, en Bretagne, quelques personnes s'intéressent à cette musique. Polig Monjarret, entre autre, entame un travail de collecte et crée la Bodadeg Ar Sonerion²².

²² L'assemblée des sonneurs, aussi nommée B.A.S.

3. la Bodadeg Ar Sonerion

A partir de ce moment là, il y a une rupture avec le milieu traditionnel. L'imprégnation culturelle devient de plus en plus difficile. L'apprentissage de la musique et de la danse ne se fait plus de la même manière.

L'exemple que constitue la B.A.S est intéressant car il est révélateur du changement d'époque et de société. En relisant le premier numéro de la revue Ar Soner, on est renseigné sur les objectifs de l'association :

« Le jour où chaque commune de Bretagne aura son couple de sonneur, B.A.S aura atteint son but ²³ »

Cette phrase de Polig Monjarret montre bien que la pratique de la musique de couple va mal et que le rôle de B.A.S est de relancer cette activité. Au départ, la démarche est certes musicale mais aussi militante. Inévitablement, il va s'agir de former des sonneurs. Cela apparaît comme une priorité. Jusque dans les années 60, la B.A.S est empreinte de scoutisme. L'enseignement se fait de façon plutôt désordonnée au sein des cercles celtiques et des kevrennoù. L'idée d'organiser des camps pour faire le point et suivre les apprentissages est alors retenue dès 1946. Dans ces camps, on ne se limite pas à la formation musicale. Il s'agit plutôt de camps de jeunesse qui dispense la matière bretonne sous toutes ses formes comme l'annonce la publicité pour le premier camp à Argol en 1946 :

« En plus des cours de biniou et de bombarde, nos sonneurs s'initieront aux danses bretonnes. Un cours de langue bretonne est prévu ainsi que des activités diverses propres à la vie de camp : éducation physique, jeux, natation, feux de camp... ²⁴ »

²³ *Ar Soner*, n°1, Polig Monjarret, Article « Ar Soner est né... », 1949. pp1-3.

²⁴ « un camp école pour les élèves sonneurs », *Lettre*

Les camps permettent aux jeunes sonneurs de rencontrer des sonneurs plus expérimentés, qui jouent leur rôle de moniteur. Ce monitorat n'est pas encore structuré au niveau local mais seulement au niveau de l'association et particulièrement lors de ces camps. Dès la création de B.A.S en 1943, des examens sont mis en place. Ils ont pour but d'accréditer le niveau musical des sonneurs. Ces examens comportent un programme de connaissance et une épreuve pratique. Il existe deux niveaux, à savoir l'hanter-drec'h (demi victoire) et le trec'h seizhenn (le ruban de la victoire). Le premier est un titre qui permet de distinguer le sonneur du débutant. Il est demandé à l'aspirant de connaître huit mélodies ou marches, dont le bro goz va zadoù ; d'être capable de faire danser un cercle celtique et d'accorder son instrument. Quant au trec'h seizhenn, son contenu est plus vaste. Il vise tout d'abord l'acquisition d'un répertoire fourni couvrant tous les terroirs, ce qui implique une connaissance de tous les styles et genres musicaux de Bretagne. La connaissance de la musique et en particulier du solfège est également obligatoire. Le but de cet examen est de former des sonneurs autonomes car ils doivent même être capable de fabriquer les anches. L'autre aspect de ce « diplôme » est que :

« Chaque soner seizhenn s'engage à former chaque année un élève sonneur et à le préparer à l'examen de l'hanter-drec'h²⁵. »

Ce qui frappe en premier lieu, c'est l'utilisation de l'écrit dès le début de la B.A.S. Le matériel d'enregistrement manque à l'époque et les premières collectes de Polig Monjarret se font à la main. D'autre part, d'un point de vue « idéologique » et pratique, la B.A.S pense que la renaissance de la musique bretonne passe par la connaissance solfégique. C'est un point de vue qui est

²⁵ « Reolennadur » (règlement intérieur), archives B.A.S, cité par Steven Ollivier, *Bodadeg Ar Sonerion. L'assemblée des sonneurs 1943-1993. Du sonneur au musicien breton*. Centre de recherche d'histoire culturelle et religieuse. Université de Rennes II. 1994. p89.

discutable mais dans le contexte de l'époque, on peut comprendre que par le filtre d'une culture de type moderne, l'écrit paraît supérieur à l'oral. Il ne faut pas oublier que l'objectif de l'association est de « rendre cette musique acceptable aux yeux du grand public ». Ceci dit, Polig Monjarret se rend compte des excès de cette utilisation de la partition et finalement rejoint le principe de l'oralité :

« A tout prendre, je préfère ces ruraux qui ignorent tout de la gamme et de la clé de sol, du dièse et bémol, et qui ont en eux la musique bretonne dans leur tripes, dans leur cœur, dans leur tête. ²⁶ »

Le système mis en place par la B.A.S fait de chaque groupe une école de musique. Grâce à la coordination et au soutien de l'association, la formation des sonneurs a pu être délocalisée dans les groupes. La commission technique qui voit le jour en 1954 comprend très vite qu'il faut former des cadres, des formateurs, et que ceux-ci auront besoin de supports pédagogiques. C'est ainsi que plusieurs publications de méthodes apparaissent.

A travers cet exemple de la B.A.S, on voit émerger le besoin de structurer l'enseignement de la musique traditionnelle. On voit aussi apparaître une évolution dans la formation des enseignants. Du statut de moniteur, ils deviennent enseignants à part entière. De formateur à la technique d'un instrument, on évolue vers l'enseignement d'une musique traditionnelle.

Après avoir analysé la manière dont la matière traditionnelle s'est transmise jusqu'à nous, il semble important de s'interroger sur le rôle de l'enseignant en musique traditionnelle aujourd'hui et sur les cadres d'apprentissage de cette musique actuellement.

²⁶ *Ar Soner*, n°236, Polig Monjarret, Article « Musiques bretonnes actuelles », 1977

III. Des outils pour aujourd'hui

Dans la société traditionnelle, nous avons vu qu'il n'existait pas d'enseignement à proprement parler de la danse et de la musique. La transmission, comme l'a écrit J.M Guilcher, a reposé à peu près uniquement sur sa manifestation incessante. C'est-à-dire, par l'imprégnation, l'imitation et l'expérience. Il n'y a pas eu de méthode d'apprentissage autre que celle utilisant ces outils.

Dans la période qui suit, les acteurs de la musique traditionnelle étaient des militants. Pour eux cette musique n'était pas un fin mais un moyen, un vecteur d'identité. Si on reprend l'exemple de la B.A.S, on comprend aussi l'importance du défilé, qui est un moyen de diffusion efficace. Le premier répertoire des sonneurs de la B.A.S était d'abord constitué de marches. La danse paraît absente bien qu'elle ait toujours été pratiquée plus ou moins régulièrement. Pendant la période après la seconde guerre mondiale, le besoin de comprendre la danse se faisait déjà. Cela se traduit par des publications de fiches techniques décrivant une danse. Comme par exemple, le cours de danse bretonne de Loeiz Ropars publié dans la revue *Ar Soner* dès le numéro 10 de mars 1950 et jusqu'au numéro 19²⁷. D'ailleurs à cette époque, *Ar Soner* est la « revue mensuelle bilingue de B.A.S et de l'amicale des cercles celtiques de Cornouaille ».

Aujourd'hui, on pratique beaucoup la danse, que ce soit au sein d'un groupe, d'une association... Pourtant, l'apprentissage d'une musique à danser, qui représente la majeure partie du répertoire, pose problème.

²⁷ Loeiz Ropars publie également un cours de danses bretonnes dans la revue *Ar Falz*.

D'abord, un problème de référence, de code partagé avec les apprenants se pose. Il faut bien que l'on parle de la même chose. Or le grand public ou même l'élève débutant a ses représentations de la danse traditionnelle : il appelle « gavotte » toute danse qui sollicite des mouvements de bras... Il est donc nécessaire de parler de la même danse, de ses composantes. La reconnaissance, l'identification, et la géographie des répertoires de danse représentent ou devraient représenter une grande partie de la formation musicale et culturelle du musicien traditionnel.

Ensuite, se pose le problème de la forme du cours: dans beaucoup d'écoles de musique, le cours d'instrument prend la forme d'un cours individuel. Il s'agit du dispositif d'enseignement le plus ancien et le plus utilisé. Il met face à face un élève et un enseignant. D'une semaine à l'autre, l'enseignant suit l'évolution de l'élève et établit un programme en fonction de sa progression. De cette façon, le cours est « sur mesure » pour l'élève et l'enseignant peut s'adapter en permanence au besoins de l'élève.

Un des risques en fonctionnant ainsi est que l'élève perçoive le professeur comme un modèle unique à imiter absolument (car il vient acquérir des connaissances et des compétences auprès d'un « maître »). L'autre risque est la routine qui s'installe entre l'enseignant et l'apprenant si le premier n'imagine pas toute sorte d'approches variées et de façon d'aborder les choses. L'enseignant se doit de questionner l'élève, d'éveiller sa curiosité, de le pousser à s'interroger et à s'exprimer.

Largement utilisé dans les écoles de musique l'objectif du cours individuel est de former des musiciens très bons techniciens sur leur instrument. Il y a une recherche de virtuosité et la pratique soliste est souvent une finalité de ce type d'enseignement. Or, on s'aperçoit qu'en dehors de l'école de musique, cette pratique soliste est peu fréquente. Les élèves aspirent souvent à jouer en groupe, que ce soit en orchestre, en bagad, en couple... C'est probablement la

raison qui fait qu'actuellement nombre d'enseignants travaillent en cours collectif.

Pendant un cours collectif, les élèves sont actifs tous en même temps et construisent leurs apprentissages par les nombreuses interactions rendues possibles par la forme du cours. Ce travail de groupe, proposé par l'enseignant, oriente les élèves vers une pratique collective que ce soit au sein de l'école ou en dehors. En musique traditionnelle, le cours collectif permet de travailler en plus de l'instrument un contenu plus large. Avec des plages horaires plus importantes et un nombre d'élèves plus conséquent, on peut aborder la danse et la musique à danser, mettre les élèves en situation de faire danser les autres...

Le rôle de l'enseignant prend alors une autre dimension. Elle est différente selon les groupes et les situations. Il n'occupe plus la plus la place du référent unique mais plutôt celle de la personne-ressource, qui délivre des renseignements, des conseils sans réponses toutes faites. Son rôle est de transmettre une méthode de travail aux apprenants, de leur donner des outils pour pratiquer la musique. De cette manière, un groupe évolue par essais et erreurs et tâtonne collectivement. Ainsi, chacun devient référent dans le groupe. Pour que cela fonctionne, l'enseignant doit faire en sorte que tout le monde ait la parole, que le groupe évolue dans le sens des objectifs d'apprentissage qu'il aura choisi et qu'il favorise les échanges au sein du groupe. L'enseignant n'occupe plus la place de l'interlocuteur premier mais a plus un rôle de médiateur et d'accompagnateur. Bien sûr, pour éviter une certaine routine, il doit aussi imaginer et préparer des séquences de travail en fonction des besoins du groupe.

Conclusion

Après avoir montré les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition des savoirs, et après avoir fait un bref bilan historique de l'enseignement de la musique traditionnelle, je me suis interrogé sur les moyens à mettre en œuvre pour transmettre une musique traditionnelle à danser mais en essayant de le faire le plus concrètement possible, le plus en lien avec la pratique de la danse. Ma réflexion s'est aussi posée sur le rôle de l'enseignant.

Pour ce qui concerne la musique à danser, il apparaît clairement que la forme du cours collectif semble la plus appropriée. Elle permet aisément de mettre les élèves en situation soit de danser d'une part soit de faire danser d'autre part. Il me semble qu'il est possible d'utiliser les dispositifs d'apprentissage de la société traditionnelle dans un enseignement structuré. Dans un cours collectif, on peut laisser de la place à des moments privilégiant l'imitation et le tâtonnement, dans la mesure où l'enseignant a déjà une idée derrière la tête, et qu'il souhaite obtenir un résultat bien précis. Dès ce moment, l'enseignant devient un guide, un accompagnateur qui n'impose pas son savoir mais le fait découvrir aux autres afin qu'ils se l'approprient. Cette façon de procéder est certes coûteuse en temps mais elle permet de développer la curiosité de l'élève ainsi que sa réflexion, et cela quelque soit son niveau.

L'intérêt d'un cours collectif dédié plus particulièrement à la musique de danse me paraît être un outil nécessaire pour l'acquisition par l'expérience de certaines notions fondamentales comme la pulsation, le mouvement, le tempo, le rythme...

Bibliographie :

- Trésor de la langue française informatisé (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>)
- *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, O. Reboul, Paris, PUF, 1999.
- *La relation pédagogique. Du rapport au savoir au partage des connaissances*, V. Bébien, Cefedem Rhône Alpes, 2004.
- *Donner du sens à l'école*, M. Develay, Paris, ESF éditeurs, 1996.
- *Collins Cobuild English Language Dictionary*, Collins Publishers & the University of Birmingham. London & Glasgow 1992.
- « *Kan ha Diskan* » film de Violaine Dejoie-Robin Production de La Lanterne (Paris)
- *Musique Bretonne, Histoire des sonneurs de tradition*, Edition Le Chasse-marée / Ar Men, Douarnenez, 1996.
- *La tradition populaire de danse en Basse Bretagne*, Jean Michel Guilcher, Coop Breizh & le Chasse-Marée / Ar Men, Spézet, 1995.
- *Bodadeg Ar Sonerion. L'assemblée des sonneurs 1943-1993. Du sonneur au musicien breton*. Steven Ollivier. Centre de recherche d'histoire culturelle et religieuse. Université de Rennes II. 1994.
- *Entrevue avec Yvon Guilcher et Naïk Raviart « On est souvent prisonnier des mots alors qu'il faut regarder les choses »*, propos recueillis par Bernard Lasbleiz, Revue Musique Bretonne, 1991, n° 113.
- *Ar Soner*, n°1, Polig Monjarret, Article « Ar Soner est né... », 1949.
- *Ar Soner*, n°236, Polig Monjarret, Article « Musiques bretonnes actuelles », 1977
- « *La danse traditionnelle* », Revue Modal (collectif) n°1, septembre 1988.